

MENSEN kinderen

*jaargang 8
nummer 3
januari 1993*

***IN DIT NUMMER:
ZORGVERBREDING***

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

Jaargang 8, nummer 3, januari 1993
Uitgegeven door de Nederlandse
Jenaplanvereniging.
Abonnees, individuele leden, scholen 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,- per abonnement.
Mutaties en abonnementen kunnen ingaan
op 1 sept., 1 nov., 1 maart en 1 mei.

Redactie: Ad Boes, Kees Both,
Hans Bijster, Cees Jansma, Felix Meyer,
Pieter Quelle en Gerda van Vilsteren.

Eindredactie: Kees Both (CPS)
Redactieadres: LPC-Jenaplan/CPS,
Postbus 30, 3870 CA Hoevelaken,
Telefoon.: 03495-41211

Layout en opmaak:
Amanda van den Oever, Deil.

Illustraties:

- Foto omslag: Henk van der Weijden,
Oudorp
- Foto's blz. 5 en 15:
Ine van den Broek, Leerdam
- Foto's blz. 19,20, 21 en 23: Paul Jansen,
Leeuwarden
- Foto blz. 6.: H.A.S. Oudshoorn,
Haarlem

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 for-
maat en drukgereed, met logo van school
of bestuur.

Bij het Jenaplanbureau is ook een
VACATUREBANK voor Jenaplan-
onderwijs ondergebracht.

Wie een baan zoekt en wie een vacature
wil vervullen kan hier terecht.

Druk:

De Brandaen
Grafische Totaalservice, Amersfoort.

Oplage: 900

© Copyright
Nederlandse Jenaplan Vereniging

ISSN 0920-3664

MENSEN kinderen

Tijdschrift voor en over Jenaplan onderwijs.

INHOUD

Van de redactie	3
<i>Kees Both</i>	
Voortbouwen op de sterke punten van kinderen.....	4
<i>Patricia F. Garini</i>	
Geen leer-stoornissen, maar leer-verschillen.....	12
<i>Thomas Armstrong</i>	
Zorgbreedte in Jenaplanscholen	14
<i>Ad Boes/Kees Both</i>	
Zoldertjes hoogteverschillen en holletjes in de schoolwoonkamer.....	18
<i>Hubert Winters</i>	
TOM	24
RECENSIE Zorgbreedte in vernieuwingsscholen.....	25
<i>Tjitse Bouwmeester</i>	



Mijn verstand staat erbij stil, bij al die gruwelijkheden in Bosnië. Wat is daar met mensen aan de hand? Mensen van verschillende etnische en religieuze herkomst die ik weet niet hoe lang samen gewoond hebben, beroven, martelen, verkrachten en vermoorden elkaar. Waar komt dat vandaan? Wat drijft en bezielt mensen? Wat is 'beschaving', alleen een dun vernisje, waaronder de barbarij nog steeds op de loer ligt? Ik heb steeds de neiging om te spreken over 'beestachtigheden', maar dieren doen elkaar niet aan wat mensen wel doen. Wat is de mens? De joodse schrijver Primo Levi schreef een boek over zijn kampervaringen met de titel: 'Is dit een mens?' en heeft het daarbij zowel over zichzelf en zijn medegevangenen als over de beulen. Ik ervaar dit jaar de donkere dagen voor Kerstmis als wel heel erg donker, zeker tegen de achtergrond van de gewekte hoop op positieve veranderingen na de val van de muur. Toch zullen wij als opvoeders moeten proberen ook andere dingen te zien - 'en toch' - verhalen

opsporen, die er ook zijn, ook in onze tijd. Van de NOVIB kreeg ik bijvoorbeeld een bericht toegestuurd over positieve ontwikkelingen in de Sahel, een gebied dat enige tijd geleden zo'n beetje opgegeven was. Iedereen heeft zo zijn of haar eigen bronnen van hoop en inspiratie. Het maakt, om met rabbijn Soetendorp, onvermoeibaar strijder voor mensenrechten, te spreken heel wat uit of je van een glas water zegt of het half leeg is (een negatieve visie op ontwikkelingen) of half vol (een verwachtings-volle kijk).

In zo'n wereld hebben we het over zorg en zorgverbreding! Een wereld die barst van de tegenstrijdigheden, een verwarrende wereld. Hoe kan de school zorgzaam zijn, als de wereld dat niet is of steeds minder lijkt te zijn? Kan de school iets hebben van een 'haven in een harteloze wereld'?

In dit nummer staan nogal wat artikelen over zorgverbreding in scholen. Deze laten we voor zichzelf spreken, met uitzondering van het lange artikel van Pat Carini. We vinden het belangrijk om af

en toe een artikel van deze lengte en dit kaliber op de nemen, hoewel we als redactie het vermoeden hebben dat zoiets niet direct gelezen wordt. Dergelijke fundamentele beschouwingen zijn ook van belang, juist nu. In teamvergaderingen en scholingsbijeenkomsten kan het besproken worden. Niet alles is even gemakkelijk, dat zeggen we nogal eens tegen de kinderen, maar dat geldt natuurlijk ook voor ons als volwassenen.

Via de kadertjes die ontleend zijn aan het zorgverbredingsdocument van 'De Finne' in Rottevalle wordt de relatie gelegd met een bredere visie op zorg, de zorg voor mensen dichtbij en veraf, voor planten en dieren, voor een zorgvuldig omgaan met dingen en met onze zuster, moeder aarde. Centraal staat hierin een houding van verantwoordelijkheid, van 'eerbied voor het leven', door Albert Schweitzer ooit omschreven als 'ik ben leven dat leven wil, temidden van leven dat leven wil'.

Ik wens alle lezers een zorgzaam 1993 toe.

DE KRACHT VAN HET KWETSBARE

Mensen zijn net huisjesslakken die zich pantsersen, harnassen en wapenen om vervolgens elkaar te lijf te gaan. Onder het pantser - de schaal van de slak - bevindt zich het kwetsbare.

In onze cultuur overheerst de "harde" aanpak. Voor jezelf opkomen, assertiviteit, 'jezelf verkopen', 'no nonsense', concurrentie. Kwetsbaarheid wordt gemakkelijk geassocieerd met 'halfzachtheid', met 'geduld' en 'afwachten', passiviteit. Ten onrechte, want in een en dezelfde menselijke gedaante kunnen een goede zachtheid zowel als een goede hardheid aan de dag treden.

Mensen zijn breekbaar, als aardewerk, bang om te vallen en voor verval. Bang ook voor lichamelijke en geestelijke verwonding. Daarom schermen we ons af, zie het verzekeringswezen en andere "veiligheids"-voorzieningen. Maar het opvoeren van deze voorzieningen en het opvoeren ("meer", "groter", "sneller") op allerlei andere terreinen levert niet noodzakelijk meer zekerheid op, integendeel. Want aan dat opvoeren lijkt geen eind te komen, er worden steeds nieuwe "tekorten" ontdekt. In plaats vaneen gevoel van opperste zekerheid ontstaat er een inflatie van morele en

levensbeschouwelijke waarden. In plaats van zekerheid van binnenuit zoeken we het steeds meer in zekerheden die we scheppen om ons heen.

Wij westerse mensen moeten ons opnieuw bezinnen op onze wijze van omgaan met het hachelijke en kwetsbare in ons bestaan. Echt, volledig menszijn kenmerkt zich altijd door de verbinding van vindingrijkheid en aanvaarding van begrensdheid, van vrijmoedigheid en deemoedigheid, van uitgroei en bescheidenheid. Die vrijmoedige bescheidenheid zal zich met name uiten in de erkenning van het positieve dat in

onze kwetsbaarheid schuilt: met name in de mogelijkheid geraakt te worden door en gevoelig te zijn voor de ander, in haar of zijn broosheid, in zijn of haar vraag om erkenning als broze vrijheid. Sommige mensen hebben ons die

kwetsbare kracht voorgeleefd, die “volharding zonder verharding”. Dat gold voor Clara van Assisi, kwetsbaar en niettemin weerbaar. Deze levenshouding is ook te ontdekken bij Etty Hillesum. In “Het verstoorde leven”, het

dagboek dat zij tussen 1941 en 1943 schreef, merkte zij op: “...ik geloof dat ik iedere dag geharder wordt (...), maar verhard zal ik nooit worden”.

prof. Th. Zweerman, filosoof en franciscaan.

schoolwerkplan 2.2.1./3.5

Patricia F. Carini

VOORTBOUWEN OP DE STERKE PUNTEN VAN KINDEREN

Wat is er momenteel met kinderen en met het kind zijn als zodanig aan de hand? Hoe ziet de werkelijkheid er uit vanuit kinderen gezien? Wat zouden we verliezen als de specifiek menselijke bestaanswijze die het kind-zijn is niet tot zijn recht komt? Dat zijn de kinderantropologische vragen die in dit artikel besproken worden. Daarbij wordt de nadruk gelegd op de sterke punten van kinderen, als basis voor hun (zelf-)vorming. Hoe kan daar in het onderwijs op voortgebouwd worden?

Aan het slot van dit artikel wordt een soort onderwijs beschreven dat gebaseerd is op de sterke punten van kinderen als betekenis-gevers en als voortbrengers van kennis. Groepsleid(st)ers moeten leren deze sterke punten te herkennen en te voeden.

Een brede visie op ‘begaafdheid’ en ‘zorgbreedte’.

Het kleine huis

Een vriendin, tevens lerares aan een basisschool, vertelde mij een aantal jaren geleden een verhaal dat mij aan het denken zette. Het verhaal richtte mijn aandacht op de rusteloosheid van onze beschaving en de invloed daarvan op kinderen, op onze kijk op kinderen en onze manieren van reageren op kinderen.

De betreffende lerares, Carol Leckey, had tien jaar ondervinding op een binnenstadsschool. Zij had wat je op goede dagen ‘een levendige groep’ noemt en op minder goede dagen ‘een wilde groep’. Het was een grote groep van 33 veeleisende derdejaarskinderen. Deze ervaren lerares was in het bijzonder geïnteresseerd in de hoge productiviteit en de grote mate van individualisme van elk van de kinderen, verschijnselen die haar vaak versteld deden staan en haar uitputten. Zij beschreef dit als volgt: ‘Ieder kind gebruikte de materialen die aanwezig waren en voltooide zijn activiteiten in een halsbrekend tempo. Niemand wilde op iets of iemand wachten of met

iemand iets delen. Charles Dickens beschrijft in zijn ‘Christmas Carol’ dat ‘veertig kinderen zich gedragen als een’. Maar dit waren drieëndertig kinderen, van wie elk zich gedraagt als veertig’.

Een enorme hoeveelheid tijd en energie van deze lerares ging zitten in het vertragen van dit proces, in het oplossen van ruzies over materialen en over wie aan de beurt is en in het steeds maar weer aanvullen van de materialen. Zij probeerde alle trucs en ideeën uit die ze de afgelopen tien jaar vergaard had en natuurlijk hielpen sommige daarvan. Maar het tempo en ritme van de groep bleven overactief en snel en de stemming in de groep was vaak geïrriteerd en rusteloos.

De uitzondering op dit halsbrekende tempo werd gevormd door de voorleesperiode. Elk verhaal dat Carol voorlas had een kalmerend effect. Maar toen ze begon met ‘Het kleine huis in het grote bos’ was de groep ademloos. Toen het boek uit was smeekten de kinderen om meer verhalen van Laura Ingalls Wilder. Carol vertelde hen meer over de schrijfster en vertelde tevens dat deze in elk van haar boeken zichzelf op een bepaalde

manier beschreef en dat de boeken steeds moeilijker en ingewikkelder werden. Toch wilden de kinderen ook het volgende boek horen. Daarom ging ze door met het voorlezen van de ‘Kleine huis’-boeken en in de loop van het jaar maakte ze de serie af en de kinderen zaten bij elk boek vol aandacht, met onverdeelde belangstelling te luisteren. ‘Voorleestijd’ werd een eiland van rust in deze drukke groep en de kinderen kregen een sterke onderlinge band door het samen luisteren naar de verhalen. Maar de band die ze vormden met Laura Ingalls Wilder was nog hechter. Op een dag, toen de kinderen de voorleeskring verlieten, hoorde Carol een jongetje tegen een ander zeggen (op een innige manier, waarbij hij doelde op Laura): ‘Denk je dat ze jouw grootmoeder is?’ Dat is een treffende vraag en des te ontroerender tegen de achtergrond van het drukke en ingewikkelde bestaan van deze binnenstadskinderen. Een verhaal dat samenhang, een familieband en samen dingen doen onderstreept, roept bij deze kinderen het rustgevend beeld op van de grootmoeder. Deze beelden brengen rust en kalmte. De verhalen deden tevens wat verhalen altijd doen: ze versterken de herinnering, de identiteit en ze bieden een gevoel van plaats en verbondenheid.

Kinderen houden van verhalen

Vanuit onze persoonlijke ervaring weten we dat kinderen houden van familieverhalen en dat ze erom vragen steeds dezelfde verhalen te horen: over toen je nog klein was, of van vroeger, of van toen pappa in de rivier viel, of van

De lijst is eindeloos. In deze persoonlijke verhalen en in de meeromvattende verhalen uit de culturen van de mensheid krijgt het kind deel aan een bijzon-

der soort erfgoed. Deze verhalen overspannen generaties en binden ons samen. Maar verhalen zoals in bovenstaand voorbeeld hebben ook de mogelijkheid om kinderen in aanraking te brengen met ervaringen die ver buiten hun onmiddellijke levenservaring liggen en door dat te doen plaatsen ze het kind binnen het geheel van de menselijke ervaring, dat toegankelijk is voor ons allemaal, dwars door verschillende tijden en culturen heen. Mijn leraresvriendin raakte een machtige snaar in de kinderen, niet doordat het verhaal direct relevant was voor hun dagelijkse leven, maar omdat het verhaal hen uitzicht bood op (andere) mogelijkheden en het tegemoet kwam aan het menselijk verlangen naar diepe wortels en relaties met anderen.

De bedreiging van het kind-zijn

In bovenstaand praktijkverhaal werpen de ideeën en vragen die ik in dit artikel naar voren wil brengen hun schaduwen al vooruit:

- (a) Wat is de betekenis van kind-zijn en wat zouden we verliezen als dat perspectief ons ontnomen zou worden?
- (b) Hedendaagse bedreigingen van het kind-zijn en het effect daarvan op opvoeding en onderwijs.
- (c) De kracht en het potentieel van onze menselijke waardigheid, met een speciaal accent op de eigen krachten van kinderen als basis voor hun opvoeding.
- (d) De macht van het collectieve denken, van coöperatief handelen en, bovenal, van menselijke warmte en genegenheid, om bovengenoemde kracht en potentieel tot ontwikkeling te brengen.

Laat ik beginnen te zeggen dat overall in legenden, mythen en sprookjes het kind het symbool is van de hoop, van aspiraties, lente, nieuwe groei, toekomst. Als levende metafoor voor leven en geest wordt kind-zijn gekenmerkt door houdingen als verbazing, verwondering, frisheid, onschuld en openheid voor de wereld. Maar kind-zijn betekent in werkelijkheid niet alleen maar vol zijn van verwondering en nieuwsgierigheid, maar helaas ook in veel opzichten je machteloos voelen, ten prooi aan allerlei

angsten tegenover wat anderen doen en wat je zelf voelt. Kwetsbaarheid en veerkracht, angst en hoop, wijsheid en onkunde staan tegenover elkaar in een levensperiode die opvalt door de intensiteit en levendigheid van ervaringen. Het is niet toevallig dat het in de literatuur en in autobiografieën wemelt van beschrijvingen van de intense verwondering en angst die optreden als het kind voor het eerst met de wereld in aanraking komt.

Over zo'n ontmoeting en over de verfrissende werking ervan op de aandachtige volwassen beschouwer schrijft Merleau Ponty:

'In het huis waar zojuist een kind geboren is verandert de betekenis van alle objecten. Ze beginnen iets te verwachten, zoiets als de vluchtige aanraking van zijn handjes. Er is een andere persoon in huis, een nieuwe persoonlijk geschiedenis, lang of kort, is zojuist begonnen. Een nieuw boek is geopend...'

Wanneer dus, als metafoor of als actualiteit, het belang van kinderen en kind-zijn bedreigd of gemarginaliseerd worden of gewoonweg verdwijnen, dan komen bepaalde menselijke kwaliteiten en verworvenheden in gevaar. Ik ver-

moed dat we momenteel inderdaad getuige zijn van zo'n bedreiging.

Overall om ons heen zien we de bewijzen die symptomatisch daarvoor zijn in allerlei houdingen en praktijken. Er is bijvoorbeeld een tendens om kinderen zo snel mogelijk te laten opgroeien of dat in elk geval zo te laten lijken. Deze tendens komt onder andere naar voren in de toename van de zogenaamde academische kleuterscholen (gericht op 'leren'), in de hoge waardering voor 'instructief speelgoed' (leerspelen), in de lage waardering van het (vrije) spel en in de overwaardering van vaardigheden en houdingen die gericht zijn op competitie. Tegelijkertijd stimuleert een omgeving die tot en met gesexualiseerd is vroegrijpheid. Zie alleen al de TV-reclame. Parallel aan deze nadruk op vroegrijpheid vinden vele volwassenen, die hun kind alleen moeten opvoeden en ook nog eens een zware baan hebben (want er moet toch brood op de plank komen) het moeilijk om hun traditionele ouderlijke verantwoordelijkheden waar te nemen: het verzekeren van de veiligheid en een goede toekomst voor hun kinderen. In de scholen zien we daarvan een weerslag: de maatschappelijke status van scholen en van leraren wordt lager en dat geldt evenzo voor hen die de zorg voor jonge kinderen als belangrijkste maatschappelijke rol hebben.

Negeren en overdrijven

Het negeren van de menselijke mogelijkheden dat aan deze houdingen ten grondslag ligt wordt ook weerspiegeld in het ophemelen van technische en materiële successen, het negeren van esthetische en spirituele domeinen en het overdreven belang dat wordt toegekend aan het zakenleven, aan professionele competitiesporten en aan nieuwe technologieën. Uiteindelijk overwegen in en door dat alles houdingen van cynisme en koele afstandelijkheid, die door het ondermijnen van de waarde van voelen en zin geven, op hun beurt de voorwaarden scheppen voor de groeiende gevoelens van depressiviteit en machteloosheid onder kinderen en adolescenten, waarover onderzoekers berichten.

Een verkillende geestesgesteldheid

Juist op deze ondermijning van kleine dagelijkse deugden, die gekenmerkt worden door warmte en genegenheid wil ik nader ingaan. Voordat ik dat doe wil ik eerst de dichter Howard Nemerov citeren. In dit citaat haalt hij een andere belangrijke schrijver aan en beiden betreuren het verlies aan warmte en genegenheid in de wereld. Nemerov schrijft:

“Het is zeker zoals Owen Barfield zegt, dat er een geestesgesteldheid in de wereld, in het bewustzijn van de wereld is, die alles verkilt: ‘Zijn doel is alles in het menselijk denken te vernietigen dat zich baseert op een zekere warmte, hij

voorkomende boze en nihilistische geestesgesteldheid; in een droge en voornamelijk rationalistische stijl van onderwijzen waarin de nadruk ligt op antwoorden, ten koste van de vragen; en vooral daarin dat ons onderwijs gewoonweg niet meer lijkt te werken”. Kinderen, met hun voorliefde voor tuinen en voor het kweken (laten groeien) van dingen, voor wilde en tamme dieren en voor de ritmes en krachten van de natuur, kinderen met hun vragende en verwonderende blik, dit kind-zijn wordt aangetast door het huidige koude, dorre, rationalistische klimaat.

Zoals blijkt uit het verlangen van de kinderen naar de verhalen van Wilder, hebben ze behoefte aan continuïteit in hun ervaring en aan een gevoel van verbon-

groei en ontwikkeling stimuleert te beschermen. Tevens vereist het de vaardigheid om te observeren en voort te bouwen op de krachten van kinderen als denkers, lerenden, personen. Tenslotte vraagt het van ons dat wij klaslokalen en andere omgevingen kunnen creëren die beantwoorden aan de brede en gevarieerde interesses, begaafdheden en behoeften van kinderen. Het is, denk ik, alleen vanuit een diepgewortelde kennis van de sterke punten van kinderen mogelijk om effectieve alternatieven te bieden voor de huidige schoolpraktijk en tegenover toekomstplannen voor het onderwijs.

Het begrijpen van de sterke punten van kinderen

Mijn eigen observaties van kinderen doe ik altijd vanuit de context van bepaalde vooronderstellingen over mens-zijn. Ten eerste ga ik er vanuit dat de meeste mensen - en de meeste kinderen - niet ziek of zielig zijn en dat ieder uniek is, zowel uiterlijk als in de eigen kijk op de wereld. Ik ga er ook vanuit dat, behoudens dramatische schade aan het organisme, alle mensen -kinderen en volwassenen- denken en ernaar streven om betekenis en zin te geven aan de wereld en tevens een vragende en zich verwonderende houding gemeen hebben. Ik beschouw de verschillen in uiterlijk en denken als onze rijkste hulpbron, omdat wij mensen aangewezen zijn op samenleven en dat samenleven kan alleen maar zijn vitaliteit behouden vanuit de sterke punten (krachten) en bijdragen van individuen.

Voor mij volgt uit deze vooronderstellingen dat een kind er recht op heeft naar school te komen (en naar voor- en buitenschoolse instellingen) als persoon en niet als een ‘geval’. Scholen zijn geen klinieken. Ik denk dat het adopteren van medische modellen in de evaluatie van het leren van kinderen er aan bijdraagt dat in het observeren van kinderen vooral gelet wordt op tekorten en ‘afwijkingen’ en hierdoor wordt er geweld gedaan aan de positieve betekenis van de verschillen tussen personen.

Ik geloof dat, als je uitgaat van een positieve kijk op onderlinge verschillen en de bijdragen die deze leveren aan de

wil verwondering vervangen door gekunsteldheid, hoffelijkheid door vulgariteit, begrip door berekening, verbeelding door statistiek” (Nemerov, 1978, p. 101)

Nemerov gaat verder en past bovengaande toe op het onderwijzen:

“De uitwerking van deze koude geest...is zichtbaar in een aantal manieren die ons zowel beroepsmatig als persoonlijk beïnvloeden: in een steeds meer

denheid. In tegenstelling tot de huidige in onze samenleving dominerende houding tegenover kinderen geloof ik dat het belangrijk, nee, cruciaal is, dat diegenen van ons die zich echt in kinderen verdiepen, leren om gevoelig te zijn voor en vertrouwen te hebben in de eigen krachten van kinderen (en die van onszelf), zodat zij zich te weer kunnen stellen tegen die negatieve invloeden en deze proberen om te buigen. Het vereist de nodige waakzaamheid om de rechten van kinderen op een omgeving, die

vorm en kwaliteit van ons leven, dat we dan ons vermogen om deze verschillen te beschrijven en erop voort te bouwen verder kunnen ontwikkelen en verfijnen.

Fundamentele menselijke mogelijkheden zichtbaar maken

Ik geloof verder dat scholen een unieke mogelijkheid hebben om deze manier van observatie en beschrijving te verwezenlijken. Gezien de druk op scholen in de richting van meer gestandaardiseerd en uniform onderwijs (vooral onder invloed van toetsystemen) moeten we deze mogelijkheid koesteren en beschermen. Tot de bedreigingen hiervan behoren het instellen van niveaugroepen (niet per vak, maar kinderen scheiden in afzonderlijke stromen of scholen), screeningsprocedures en vroegtijdige selectie. Dit alles leidt tot een veelheid van speciale programma's en scholen, zoals die voor hoogbegaafden en geestelijk gehandicapten, waardoor kinderen van elkaar gescheiden worden. Als de variatie aan kinderen ingeperkt wordt heeft dat ook weer een beperkende invloed op de mogelijkheden voor observatie en het vergroten van de kennis van de verschillende mogelijkheden van kinderen. Wat misschien een nog ernstiger gevolg is van deze praktijken: ze beperken de ervaringen en waarnemingen van de kinderen met betrekking tot verschillende menselijke mogelijkheden.

Als het rijke en gevarieerde potentieel van onze humaniteit niet beschikbaar is, dan verarmen naar mijn overtuiging de ervaring, het vragen stellen, het denken en verliezen hun vitaliteit en kleur. Het gaat hier om het verlies aan realiteit.

Als de omgeving van het kind echter rijk is aan menselijke hulpbronnen en mogelijkheden om zijn interesses en gedachten te uiten, dan hebben leraren en kinderverzorgers een unieke mogelijkheid om zelf te leren over en van verschillende menselijke potenties, terwijl deze nog in wording zijn. Deze potenties kunnen als volgt samengevat worden:

(a) de menselijke drijfveer om betekenis en zin te geven aan de wereld;

(b) de menselijke behoefte om zelf vorm te geven aan gebeurtenissen en materialen;

(c) de gerichtheid van mensen op het vertellen van verhalen en zo continuïteit te verlenen aan de ervaring.

Al deze menselijke mogelijkheden zijn observeerbaar. Het verhaal dat hierboven verteld werd is een illustratie van de moeite die kinderen zich getroosten om zin te geven aan de wereld en om continuïteit te verlenen aan de ervaring- in dit geval door het luisteren naar het verhaal van iemands leven. Spel en het vertellen van verhalen zijn nauw met elkaar verbonden. Het zijn beide manieren om betekenis te geven aan ervaringen. Als uitbreiding van het eerdere voorbeeld zou ik willen suggereren dat het bijwonen van het spel van kinderen een rijke toegang vormt tot de krachten van kinderen en hun mogelijkheden tot vormgeving. In haar voortreffelijke boek 'The Ecology of Imagination in Childhood' (1979) wijst Edith Cobb het vermogen van kinderen om wereldbeelden te vormen aan als een kracht in hun ontwikkeling die duidelijk wordt in hun spel en tevens in en door het spel verder ontwikkeld wordt. Het is een kracht die ons mensen in staat stelt om te spelen met de werkelijkheid zoals die is en geweest is teneinde de werkelijkheid (wereld) op een nieuwe wijze te (leren) zien en te veranderen. Als deze eigenschap bij volwassenen sterk ontwikkeld is spreken we van een genie. Alle kinderen hebben dit vermogen en brengen dit tot uitdrukking in een manier van spelen, die jonge mensen onderscheidt van andere dieren. Cobb beschrijft dit onderscheid als volgt:

"Het belangrijkste onderscheid is dat andere dieren alleen het spel spelen, kinderen zich tevens kunnen voorstellen dat zij iemand of iets anders zijn dan ze in werkelijkheid zijn, spelen met alternatief gedrag en daarin speculeren over hoe iets ook zou kunnen zijn. Spel dat voorbereidt op het kunnen uitvoeren van bepaalde handelingen is ook bij dieren te vinden en zelfs een soort spel waarin het 'doen alsof' een plek heeft, bijvoorbeeld als honden zich voorstellen om te gaan vechten...Maar honden stellen zich nooit voor dat ze een paard, een trein, een vogel, een boom zijn, terwijl een

kind zichzelf, als het dat wil, als elk van deze organismen en dingen kan voorstellen."

Spel en een fundamenteel begrip van de wereld

Ik wijs er met nadruk op dat precies zo'n voorstellingsvermogen het kind, waarover in het begin van dit artikel verteld werd, in staat stelde zich voor te stellen dat Laura Ingalls Wilder de grootmoeder van hem of zijn vriend was.

Cobb wijst erop dat een ander belangrijk aspect van het spel van kinderen is de poging om steeds complexere structuren en voorstellingen te maken. In deze activiteiten- tekenen, bouwen met blokken, naaien, houtbewerking- verkrijgen de kinderen een fundamenteel begrip van de wereld; het is een opnieuw bewerken en verwerken van ervaringen en dingen en dit draagt bij aan de zingeving aan deze ervaringen. Cobb zegt: "Voordat ervaringen betekenisvol kunnen worden moeten ze een duidelijke structuur en vorm krijgen. De puur menselijke activiteiten die zo'n structuur en vorm voortbrengen zijn vooral te vinden in de beelden die waarneembaar zijn in het spel en in de kunst. Deze staan het dichtst bij de directe waarneming en het voorstellingsvermogen."

Kunstzinnig bezig zijn is de basis van het leren

Daarom, zo zegt ze, moet het overduidelijk zijn dat het kunstzinnig bezig zijn de basis is van het leren en dat ruwe, onbewerkte materialen die daarvoor essentieel zijn in elk klaslokaal te vinden moeten zijn. Ik zou daaraan willen toevoegen dat de waarneembare afwezigheid van dit soort materialen aantoonde dat men faalt in het onderkennen van de centrale plaats van de kunstzinnige vorming in het leerplan.

Tenslotte laat Cobb, aan de hand van een voorbeeld op literair gebied zien hoe sterk het spel van kinderen en het bedenken van verhalen met elkaar verbonden zijn, als elkaar aanvullende manieren om dingen vorm te geven en te ordenen en bovendien in de verbeelding nieuwe mogelijkheden te verkennen.

De kinderen die zij beschrijft -de vier

Brontës- zouden later een vooraanstaande plaats in de literatuur verwerven, maar hun spel en de bijbehorende verhalen waren van het soort dat ons allen bekend is: het scheppen en het in kaart brengen van zelf verzonnen werelden. Deze werelden werden in al hun functionele en sociale details beschreven. Deze kinderen konden dit alleen zo doen vanwege de hechte band die tussen de vier kinderen bestond, vanwege de vertelkwaliteiten van de huishoudster die voor hen zorgde en tenslotte vanwege een cadeautje dat ze kregen- een verzameling tinnen soldaatjes. Dit alles bij elkaar deed hun gezamenlijke belangstelling ontvonken en opende een heel nieuw terrein van mogelijkheden van verbeelding. Cobb schildert deze invloed van de huiselijke achtergrond als volgt:

“Gezeten rond de keukentafel, bediend door de gelovige Tabitha- een groot vertelster van verhalen- construeerden Cranwell, Charlotte, Emily en Anne twee verzonnen omgevingen, met wel-luidende en poëtische namen als ‘Angria’ en ‘Gondal’”.

Deze in kaart gebrachte en steeds gedetailleerder uitgewerkte fantasielanden stimuleerden de kinderen tot steeds complexere verhalen, die zowel uitgespeeld als beschreven werden. In de verhalen en op de getekende kaarten kwamen tijdgenoten voor (zoals de hertog van Wellington), evenals bepaalde politieke gebeurtenissen uit die tijd, maar ook thema’s en figuren uit de boeken die de kinderen lazen. En verder zijn er elementen aanwezig uit de dagelijkse omgeving, zoals de kranten, die het spel verbinden met de sociale werkelijkheid van het vroege negentiende eeuwse Engeland. Door dit alles was de gemeenschappelijke onderneming van de kinderen op het gebied van de verbeelding gebouwd op de actuele sociale context van hun leven.

Cobb komt tenslotte tot de conclusie dat het uitvinden van dergelijke denkbeeldige omgevingen voortkomt uit de behoefte die je bij alle kinderen aantreft om zelf vorm te geven aan een wereld, teneinde betekenis en zin te geven aan hun eigen leven en aan de maatschappij om hen heen. Bovendien zou het zo kun-

nen zijn dat deze spelactiviteiten aan kinderen de mogelijkheid bieden om hun eigen waarden en interesses op de een of andere manier vast te leggen en er zelf een richting aan te geven. Over de kinderen Brontë zegt Cobb daarom:

“Het scheppen van een wereld door de Brontë-kinderen was het product van hun fantasievolle zoeken naar de werkelijkheid....Hun poëtische werelden groeiden letterlijk uit onder hun handen en in hun hoofd of ontwikkelden zich geleidelijk naar een steeds hogere organisatiegraad....totdat de opeenvolging van de gebeurtenissen (‘plot’) en personen in Angria en Gondal zèlf de thema’s van de verhalen en gedichten werden”.

Levenslange continuïteit

Wat ik aan de hand van deze illustratie in de schijnwerper wil plaatsen is de krachtige, zelfs levenslange continuïteit in de interesses van kinderen en de manieren om betekenis te verlenen aan de wereld. Wij zijn, als personen, zelf-consistent in termen van wat we waardevol vinden en interessant en wat we verder nastreven. Het is dit consistent-zijn dat leraren, ouders en verzorgers in staat stelt om de kinderen die zij opvoeden te observeren en voort te bouwen op wat zij waarnemen. Met andere woorden, onderwijs dat voortbouwt op de sterke punten (de eigen krachten) van kinderen is onderwijzen in het licht van de wijze van leren waaraan het kind zelf voorkeur geeft, passend bij zijn of haar manier van denken en met aandacht voor de diepe interesses en waarderingen van het kind zelf.

Dit is observeerbaar, indien

- (a) de leeromgeving het kinderen mogelijk maakt keuzes te doen en uiting te geven aan de eigen voorkeur;
- (b) de leeromgeving het kind de mogelijkheid biedt om in contact te treden met een heel scala aan media en materialen, waaraan het zelf nog vorm kan geven;
- (c) de leeromgeving de mogelijkheid biedt om zelf ideeën aan te dragen en vragen te stellen die gehoord worden en waarop gereageerd wordt.

De vijfjaren-studie

Ik heb veel gewerkt met leraren uit het reguliere onderwijs en ook wel met ouders over de manier van observeren zoals ik die hierboven uiteen heb gezet. Vooral de waarde van het bijhouden van een logboek of dagboek met een verhalend/anecdotisch karakter wordt daarbij benadrukt. Wat kun je (als leerkracht of ouder) daarvan leren? Om deze vraag te beantwoorden maak ik een keus uit het materiaal van een studie van vijf jaar, uitgevoerd door het Prospect Center, in samenwerking met het Bureau voor Kinderwelzijn en Oudervoorlichting van de staat New York (zie Carini, 1982 voor een gedetailleerde beschrijving).

De eerste keuze uit het materiaal van deze studie betreft Joël, die een ernstige aanval van hersenvliesontsteking heeft gehad toen hij twee jaar was. Men ging er (daarom) van uit dat hij in een speciale klas geplaatst zou moeten worden. Observaties, zoals die nu volgen, gedaan door een kleuterleidster, maakten het mogelijk dat Joël24s sterke kanten werden gezien en verder konden worden ontwikkeld, zodat hij in zijn eigen groep kon blijven.

“Ik kwam er achter, nadat ik Joël gisteren had zien spelen met houten blokken en dieren en vandaag met houten mensfiguren en tevens door zijn spel met de trechters in de watertafel, dat in zijn spel de rangschikking, herschikking en het verschuiven van de materialen in steeds andere formaties een veel voorkomend thema is. Ik neem me voor er op te letten of dit patroon zich in de toekomst voortzet.”

Dit gebeurde inderdaad en Joël werd hiervan bewust gemaakt. Dat stelde hem in staat er verder op voort te bouwen. Dat werd nog eens onderstreept in een samenvattend overzicht van zijn voorkeurs-manieren van leren, dat gemaakt werd toen hij acht jaar was, dus vier jaar na de eerste observatie.

“Joel wordt aangetrokken door kleine te manipuleren voorwerpen, die het hem mogelijk maken ze te schikken en te herschikken of die aan elkaar vastgemaakt kunnen worden. Het kopiëren van bestaande patronen en het bedenken van nieuwe patronen op

basis van oude klinken door in zijn veelvuldige en succesvolle pogingen om de ordeningen van andere kinderen na te maken en in het plezier dat hij heeft in het luisteren naar steeds maar weer dezelfde verhalen of in verhalen die terugkerende rijmregels bevatten. Die wil tot herhalen, tot nog eens doen, tot het opnieuw verwerken van dingen is Joëls sterkste punt in het betekenis geven aan nieuwe ervaringen”.

Instructie die rekening houdt met sterke punten

De bijzondere betekenis van het vroeg observeren en identificeren van de sterke punten van kinderen komt naar voren bij een ander kind uit deze studie. Bij dit kind, Kenny, was al vroeg opgemerkt, dat hij geïnteresseerd was in het onderzoeken en uitproberen van zoveel mogelijk verschillende perspectieven. Hij nam elke gelegenheid te baat om dingen van onderaf, van boven, van opzij, door een loep, enz. te bekijken. Kenmerkend voor zijn manier van leren was dat hij alles wat hij zag visualiseerde (visueel representeerde) in kaarten en tekeningen en altijd kreeg de beschouwer van deze producten meer dan één perspectief te zien. Toen hij negen jaar oud was, werd hij beschreven als een fantastische probleemoplosser, met speciale talenten voor het in elkaar zetten en repareren van machines. Tegelijkertijd had hij grote problemen met het decoderen (lezen). Dit was vooral van belang (zie zijn talenten en sterke voorkeur om grote gehelen en contexten in beeld te brengen) voor de instructie die hij ontving. Deze was niet meer het hardop spellen. Het hardop analyseren is gebaseerd op het selekteren van kleine eenheden uit het geheel en daardoor werd juist voorbijgegaan aan datgene waarin Kenny goed was: context en betekenis. Kennys schoolervaringen zijn een goed voorbeeld voor wat steeds meer ontdekt wordt, namelijk dat het leren van elke specifieke of basisactiviteit vergemakkelijkt wordt als er in de instructie rekening gehouden wordt met de sterke kanten van het betreffende kind en met de manier waarop dit kind het beste kan leren.

Toen Kenny acht was ontmoette hij een leraar die in staat was zijn voordeel te doen met de verzamelde observaties van Kenny's talenten voor het oplossen van problemen en zijn aandacht voor gehelen. Zo leerde hij lezen vanuit een brede context (functioneel lezen), dus vanuit een totaal andere invalshoek, en door ontspannen gesprekken over de betekenis van verhalen.

Ondersteunende ervaringen

Deze voorbeelden onderstrepen het belang van het herkennen van de individuele leerstijl bij kinderen. Wel moet vastgesteld worden dat voor ieder van de kinderen die gedurende deze vijf jaar gevolgd werden gold dat elke aandacht die in hun scholen besteed werd (hoe gering ook) aan de context, het geheel, of continuïteit stimulerend was voor het leren en begrijpen en het ontstaan van een ontspannen leerhouding.

De volgende factoren droegen bij aan de ondersteunende ervaringen van deze kinderen:

- a. een hecht contact tussen school en ouders;
- b. het leggen van verbanden tussen de ervaringen thuis en in het gezin en de activiteiten en het leerplan van de school;
- c. het groeperen van kinderen in leeftijdsheterogene groepen, die het mogelijk maken dat zij meer jaren bij dezelfde leerkracht blijven;
- d. duidelijke, gestructureerde en flexibele routines in de groep, onder leiding van een verantwoordelijke en consistente volwassene;
- e. een consistente, maar tevens flexibele instructie, die gebaseerd is op observatie en op het begrijpen van de eigen wijze van leren van dit kind;
- f. activiteiten als drama, het vertellen van en luisteren naar verhalen, het voeren van gesprekken en muziek maken, activiteiten die alle ondersteuning vanuit de groep geven aan individuele participatie.

Geen van de kinderen kwam al deze ondersteunende activiteiten tegen. Als je hun schoollevens als totaal overziet valt op dat de meest storende factor het gemis was aan continuïteit en de steeds

terugkerende onderbrekingen in hun schoolervaringen. Deze fragmentatie betekende ook dat er vaak overgangen waren van de ene naar de andere situatie en dat er sprake was van abrupte veranderingen, van tijdsdruk, onderbrekingen en instructie die gericht was op kleine en onsamenhangende details.

Hierop verdergaand zou ik aandacht willen vragen voor het accent dat in voorgeschreven leerplannen (in de USA) ligt op taakgebonden tijd van de kinderen (zo min mogelijk 'ruis' en zoveel mogelijk met de schooltaken zelf bezig zijn) en 'efficiënte instructie' en op het successievelijk afmaken van afgeronde gehelen. Deze ontwikkelingen kunnen een bedreiging zijn voor opvoeding en onderwijs als menselijke onderneming. Deze praktijken zorgen voor een steeds grote uniformiteit en het zich aanpassen aan de beheersing van relatief gemakkelijke vaardigheden (van een cognitief laag niveau), in plaats van het op een creatieve manier omgaan met vragen van kinderen en met hun oorspronkelijke gevoel van verwondering. Deze tendenzen leiden ertoe dat ons begrip van wat er in en door het onderwijs mogelijk is vermindert, doordat het wordt gereduceerd tot het aanleren van minimale vaardigheden, die ook nog eens gelden als enige maatstaf voor het meten van schoolvorderingen. De kinderen die in hun leren gericht zijn op grotere en veelomvattender vragen, diepere verbanden of inhoudsvolle ideeën kunnen binnen bovenstaand gereduceerde kader gemakkelijk als 'niet-succesvol' beoordeeld worden.

Onderwijs dat uitgaat van de sterke punten, de eigen krachten van kinderen, is afhankelijk van leraren die kennis van zaken hebben en openstaan voor kinderen als wezens die betekenis geven en kennis construeren. Anders gezegd: leraren die hun roeping zien als meer dan het overdragen van informatie-eenheden en stukjes kennis aan kinderen. Er wordt beweerd dat zulke leraren zeldzaam zijn en dat je voor deze manier van onderwijzen nauwelijks kunt opleiden en dat een zo veelomvattend leren eerder een kwestie is van toeval en geluk. Vandaar zou het te riskant zijn om deze kant op te gaan en een dergelijke visie op leren zou geen betrouwbare basis

vormen voor een verantwoorde pedagogiek en didactiek. Het lijkt ook teveel gevraagd in een tijd waarin het beroep van leraar zo laag gewaardeerd wordt. Het is inderdaad zo dat men op allerlei plaatsen heel weinig van leraren verwacht en dat men zijn toevlucht zoekt in materialen die zoveel mogelijk ondanks de leraren 'hun werk doen'. Er lijkt (in de USA) meer geloof te bestaan in de technologie als stimulans tot leren dan in het werk van leraren.

Onderwijzen op niveau

Nochtans weet ik, op grond van mijn ervaringen met het werken met leraren in de vijfjaren-studie en ruim twintig jaar samenwerking met leraren uit een breed spectrum aan scholen dat leraren de kunst van het onderwijzen tot op dit niveau kunnen ontwikkelen en daarin worden versterkt als ze de kans krijgen zich verder in die kunst te bekwamen. Vooral stimulerend is daarbij een verhoogd bewustzijn bij leraren van de unieke mogelijkheden van kinderen, waaronder de kenmerkende wijze van leren van elk kind, en het herkennen van de samenhang tussen thema's en vragen van kinderen (blijkend uit hun activiteiten) enerzijds en de essenties van de vakken en vormingsgebieden anderzijds (wij zouden zeggen: kinderantropologische kennis en inzichten, verbonden met de vak- en vormingsgebieden, KB).

Vanuit de al genoemde vijfjaren-studie wordt met betrekking tot dit punt het volgende geconcludeerd:

“Bewustzijn, aandacht en herkenning zijn allemaal aspecten van observeren, als het observeren gericht is op betekenisgeving en begrip... Om volledig te kunnen observeren is het nodig dat de observator het belang van het observeren duidelijk onderkent. Bijvoorbeeld Joel's lerares, die zijn manier van omgaan met het materiaal doorzag als ordenen en weer herordenen en het betekenisvolle patroon zag temidden van op het eerste oog zeer verschillende activiteiten. Het gaat hier om het bekijken van een kind vanuit verschillende gezichtspunten en in verschillende contexten, bezig met verschillende materialen en (het belangrijkste) door de tijd heen gezien, dat is de sleutel voor het obser-

veren van patronen, terugkerende handelingen, dwarsverbanden tussen gebeurtenissen en tenslotte de wijze waarop dit kind betekenis geeft aan de dingen....

De andere kant van het observeren is het zich herinneren en het reflecteren. Wat in de praktijk geobserveerd is wint aan kracht en wordt nader gearticuleerd als het weer teruggehaald en opnieuw beleefd wordt, opnieuw overdacht wordt en in samenhang gezien met andere observaties, ook van andere observatoren. Daarom is het bijhouden van gegevens door leraren, gesprekken met leraren over wat zij inhoudelijk belangrijk vinden voor kinderen en/of hun dagelijkse praktijk en discussies tussen leraren die gebaseerd zijn op observaties en verslaggeving....allemaal gericht op het versterken en verbreden van het vermogen van de leraar als observator en als een leraar die (responsief) voortbouwt op observaties.” (Carini, 1982, blz. 104)

Leren over het leren van kinderen

Op grond van deze conclusies zijn aanbevelingen geformuleerd, waarin de nadruk ligt op het samenbrengen van leraren in groepen voor onderlinge ondersteuning. Dat kan (bij voorkeur) binnen een schoolteam gebeuren of team-overstijgend. Een ondersteuningsgroep moet bij voorkeur leraren omvatten uit onder-, midden- en bovenbouw, zodat men zich meer verantwoordelijk voor elkaar gaat voelen en er meer sprake zal zijn van continuïteit in het leren van kinderen.

Een andere suggestie was om specialistische hulp aan kinderen in de klas zelf te laten plaatsvinden, zodat de onderbrekingen in de tijd en het doorbreken van het groepsverband zo min mogelijk plaatsvinden. Dit biedt tevens mogelijkheden voor onderlinge observatie en discussie binnen het team.

Er werd een cursus opgezet voor het observeren door leraren en het vastleggen van leerlinggegevens, met name het bijhouden van beknopte en beschrijvende gegevens van de ontwikkeling van individuele kinderen. Deze gegevens en observaties van individuele kinderen, van de groep, de school, het leerplan en de interacties in de dagelijkse praktijk in de klas vormen de basis voor regelmatig

terugkerende gesprekken, die gericht zijn op de evaluatie van de groei van individuele leerlingen, maar ook van de schoolontwikkeling.

Conclusies

Bovenstaande aanbevelingen gaan er van uit dat onderwijzen een kunst is, die, zoals alle kunsten, oefening vergt, reflectie en ruimte voor groei. Ze laten vooral zien hoe, binnen een bepaalde aanpak, de betrokken personen- leraren, ouders en kinderen- in het centrum van het ontwikkelingsproces geplaatst worden. Daarbij wordt gehoopt dat daardoor het gesprek over de scholing van leraren (in een tijd dat dit beroep laag gewaardeerd wordt) gestimuleerd zal worden.

In deze context zou ik willen pleiten voor een meer diepgaande en bredere visie op de te ontwikkelen bekwaamheden van mensen en voor een breder doel van opvoeding en onderwijs, in plaats van het nu vooral verdedigde doel. Ik stel het volgende alternatief voor: we zouden moeten streven naar onderwijs, waarbij de scholen zich serieus richten op de sterke punten van kinderen, hun mogelijkheden en waarde als persoon, zowel individueel als gezamenlijk en op de bekwaamheden van een ieder om een bijdrage aan de maatschappij te leveren.

Ik stel daarom voor dat wij (als betrokken opvoeders, ouders en leraren) ons niet richten op een beperkt concept van de menselijke intelligentie, maar op bredere menselijke impulsen om te zorgen, op zoek te gaan naar waardevolle ervaringen en betekenis te verlenen aan ervaringen. Het doel van deze vorm van onderwijs zou niet alleen gericht zijn op praktische dagelijkse vaardigheden (hoewel die natuurlijk ook van belang zijn) en intellectuele prestaties, maar vooral op het vermogen van het kunnen maken van verantwoorde(lijke) en geïnformeerde keuzes en oordelen, het maken en houden van afspraken (vanuit betrokkenheid) en het respecteren van de ideeën en overtuigingen van anderen. Ik ben ervan overtuigd dat deze doelen in overeenstemming zijn met de idealen van een democratische samenleving, die toegewijd is aan de ontwikkeling van een veelvormig en (bij het beleid en de uitvoering daarvan) betrokken geheel aan burgers.

Dat er in ideeën als deze en het uitspreken ervan en het daaraan vormgeven overtuigingskracht schuilt, daaraan twijfel ik niet. Om met de al eerder aangehaalde Edith Cobb te spreken:

“De liefde voor de natuur en de liefde voor het kind hebben ons, meer dan iets anders, geleerd om ons bewustzijn net zo te cultiveren als onze tuinen, ons huis en onze persoonlijkheid te cultiveren zoals we met het landschap doen. Maar deze manier van denken behoort tot een simpeler bio-cultureel niveau dan dat wat tegenwoordig wordt toegestaan, in een tijd met een haast hypnotische aantrekkingskracht van de mechanische beweging en de overmeestering (in plaats van cultivering) van de natuur. Als de omgeving afbrokkelt en wordt bestolen, als beton de plaats van de aarde inneemt, dan zal het bewustzijn, de geest, ook afbrokkelen. Zonder het element van de geest (ver)wordt de mens tot dier, met alleen maar een listig intellect.” (1979, p.74).
Laten we dan gezamenlijk denken en handelen op een wijze die beantwoordt

aan de menselijke waarden die vorm zullen geven aan het leven van onze kinderen.

GENOEMDE LITERATUUR

Carini, P.F. (1982), *The School Lives of Seven Children*, University of North Dakota Press, Grand forks (ND)

Cobb, E. (1979), *The Ecology of Imagination in Childhood*, Columbia University Press, New York

Merleau-Ponty, M. (1962), *The Phenomenology of Perception*, Routledge and Kegan Paul, London

Nemerow, H. (1978), *Figures of Thought*, D.R. Godine, Boston

BRONNEN

In voorgaande nummers van *Mensen-kinderen* werd al aandacht gegeven aan de visie van Pat Carini. Hieronder worden de betreffende artikelen genoemd, evenals enkele andere relevante bronnen.

Evaluatie op grond van de praktijk in de klas
door: David Carroll en Patricia Carini, *Mensen-kinderen*, november 1990.

Een beschrijving van een manier van kindbespreking, waarbij elke week op een bepaalde, gedisciplineerde wijze een kind veelzijdig wordt belicht,

gericht op het zo goed mogelijk leren begrijpen van de patronen in de ontwikkeling van kinderen. De gehanteerde kindvisie is nauw verwant aan die van Jenaplan.

Ontdekken waar het op aan komt, waarden in gesprek tussen ouders en team,
door: Kees Both, *Mensen-kinderen*, mei 1991.

In het verlengde van de hierboven genoemde bron een beschrijving van het gesprek over waarden tussen school en ouders, waarbij de kinderen als persoon in het centrum van de aandacht staan.

*Naast deze publicaties in *Mensen-kinderen* zijn in dit verband van belang:*

Leraren Reflecteren, een bronnenboek onder redactie van Kees Both, uitg. CPS, Hoevelaken, 1992, prijs f16.-

Een praktisch en theoretisch overzicht van onderzoek en ontwikkelwerk met betrekking tot het reflecteren door leraren. Van belang voor schoolleiders, begeleiders, scholers.

Anthropologie van het kind, een reader ten behoeve van de nascholing Jenaplan onder red. van Tjitse Bouwmeester en Ad Boes, uitg. CPS, Hoevelaken, 1991.

Patricia Carini is oprichtster van de Prospect School in North Bennington (Vermont, USA) en onderzoekster/onderwijsadviseur.

vertaling: Kees Both en Suzanne van Capelleveen

wie zorg voor de ander heeft
viert het samen-zijn
wie zorg om de ander heeft
ervaart eenzaamheid

Uitgangspunten

Elk mens is uniek en autonoom en verwerkelijk zijn ontplooiing in relatie met anderen. Een specifieke relatie is die van de 'opvoeding'.

In de opvoedingssituatie zijn mensen van opeenvolgende generaties in hun beider groeiproces op bijzondere wijze op elkaar betrokken.

Opvoeding wordt vaak geïnterpreteerd als een selectief en idealistisch (doelgericht) gebeuren. Bovendien is ze niet-wederkerig. Binnen het begrip zorg(breedte) resoneert deze visie veelal mee.

Ons begrip van opvoeding en zorgbreedte is inclusief. D.w.z. deze begrippen slaan op de gehele situatie. Daar maken we zelf deel van uit. Zorg is een relationeel gebeuren, niet-selectief, wel wederkerig.

uit: schoolwerkplan 'De Finne', Rottevalle.

GEEN LEER-STOORNISSEN MAAR LEER-VERSCHILLEN

Ik geloof niet in leerproblemen. Ik realiseer me dat ik met deze uitspraak heel wat mensen tegen me in het harnas jaag. Leerproblemen zijn door leerkrachten net zo geaccepteerd als ziekten door artsen. Toch is er in mijn denken geen plaats voor leer-'problemen'. Ik richt me liever niet op leer-'deficiënties' (datgene wat het kind niet kan), maar vind dat onderwijs gericht moet zijn op de ontwikkeling van hoe een kind wèl kan leren.

Beperkte visie

Tot nu toe heb ik in alle duizenden tests die ik de laatste twintig jaar onder ogen heb gehad om gefrustreerde leerlingen te 'remediëren', weinig aandacht gezien voor de mogelijkheden die kinderen met leerdeficiënties wèl hebben.

Mary Poplin, de vroegere redacteur van 'Learning Disabled Quarterly', gaf dit aan in haar afscheidsbrief aan haar lezers: 'De angstaanjagende waarheid is dat ik in de vier jaar dat ik redacteur van LDQ ben, er maar één artikel is geplaatst dat aandacht vroeg voor de talenten van slechtlerende kinderen... Waarom weten we niet of deze kinderen goed zijn in muziek, kunst, dans, sport, techniek, of op enige andere non-conformele manier begaafd zijn?... Is het omdat we als echte onderwijzers ons alleen bekommeren om competitie in de meest ouderwetse zin van het woord?'

De beperkte visie op competitie heeft een groot aantal kinderen die op andere manieren leren uitgezonderd.

Ze leren anders, maar we noemen dat leerstoornissen.

Ik schreef mijn doctoraal-scriptie over de mogelijkheden van kinderen met leerstoornissen. Gedurende het proces ontdekte ik een paar dingen die u misschien zullen verbazen. Ik ontdekte dat kinderen met een etiketje 'dyslectisch' vaak non-verbaal creatief zijn; een beter dan gemiddeld ruimtelijk inzicht hebben; getalenteerd zijn op gebieden als mechanica, architectuur, muziek of sport. Sommigen zijn hoogbegaafd op bepaalde taal- of rekengebieden.

Waarom is deze informatie niet wijd verbreid en waarom wordt er geen actie

op ondernomen? Eén van de redenen zoals Mary Poplin al zei, is dat het speciaal onderwijs lijdt aan dezelfde ziekte als het reguliere onderwijs: scholen zijn bezaaid met werkbladen. Leraren besteden veel te veel tijd aan papier- en potloodwerk en veel te weinig tijd aan actieve leerprocessen waarbij het hele kind wordt ingeschakeld.

Deze eenzijdige benadering maakt van schoolwerk boekenwerk.

Howard Gardner van de Universiteit van Harvard en schrijver van 'Frames of Mind' had gelijk toen hij zei dat er minstens zeven soorten intelligentie zijn en dat onze scholen maar met twee soorten intelligentie werken: de linguïstische en de logisch-mathematische intelligentie.

Met andere woorden: het kind dat goed leest, spelt, rekent en logisch redeneert wordt de 'beste' van de klas. De nadruk op alleen deze vaardigheden ontkent de talenten van misschien wel de meerderheid van de kinderen. Niet alle kinderen zijn zo begaafd in taal of rekenen, maar zouden wel heel getalenteerd kunnen zijn op de vijf andere gebieden: muzikaal, ruimtelijk, kinesthetisch, relationeel en intra-persoonlijk. Deze kinderen lopen maar al te vaak het risico het etiketje 'leergestoord' opgeplakt te krijgen. De talenten van deze kinderen krijgt men op school nooit te zien, omdat ze niet gevraagd worden.

Slechtlerend gemaakt

Er lijkt geen plaats te zijn voor jonge uitvindings, voor het danstalent, voor de sociaal-vaardige speelplaatsleider die zich in de klas doodverveelt. We hebben van deze kinderen 'schooltijd-slechtlerend' gemaakt, die tijdens schooluren ver onder hun kunnen presteren, maar

na schooltijd wel kunnen leren.

Op onze school zitten duizenden van deze kinderen. Wat kunnen we doen om ze te helpen?

Op de eerste plaats moeten we ontdekken waar kinderen wel goed in zijn en ze helpen die sterke kanten in de school te ontwikkelen. Ironisch genoeg wordt dit wel gedaan voor hoogbegaafden, terwijl het voor hen minder belangrijk is om hun talenten gewaardeerd te zien. Juist de kinderen met leerstoornissen hebben er behoefte aan ergens in uit te blinken.

De theorie van Gardner over de meervoudige intelligentie is een uitstekend raamwerk voor het classificeren van de intelligentie van alle kinderen, inclusief die van de hoogbegaafden en de 'anders lerenden'.

Als we er vanuit gaan dat ieder kind tot op zekere hoogte de beschikking heeft over elk van de zeven vormen van intelligentie, en dat er verschillende manieren zijn om intelligent te zijn, zelfs binnen iedere categorie, dan is het volgende belangrijk voor het werk in de klas:

Het *linguïstische* kind is woord-gericht; het is een goede verteller en schrijver; merkt details op; een snelle lezer die in woorden denkt en gek is op woordspelletjes zoals tongbrekers, raadsels en moppen.

Het *logisch-mathematische* kind is gericht op algemene begrippen en principes (concepten); de kleine wetenschapper die houdt van experimenteren, die veronderstellingen op waarheid toetst en logische patronen ontdekt; een goede rekenaar.

Het *ruimtelijk-georiënteerde* kind is meer op beelden en voorstellingen gericht; een dagdromer; een artiest; tekenaar, of uitvinder; het voelt zich aangetrokken tot de visuele media; het houdt van ruimtelijke puzzels zoals de kubus van Rubic en drie-dimensionale constructiespelletjes; het ontwerpt visuele patronen.

Het *muzikale* kind is gericht op ritme en melodie. Het bespeelt wellicht een instrument; tijdens het werk is het dikwijls voor zichzelf aan het zingen; het wordt

geactiveerd en studeert beter als er muziek is.

Het *kinesthetische* kind is lichaamsgericht. Het blinkt uit in sport of handvaardigheid; het drukt zich uit via lichamelijke activiteiten, zoals mime, dans, acteren; het raakt dingen aan om ze te be'grijpen'.

Het *interpersoonlijke* kind is sociaalgericht; het heeft leiderschapskwaliteiten; organiseert discussies; kan de les aan andere kinderen uitleggen; houdt van groepsspelletjes; leert goed in een samenwerkingsverband.

Het *intra-persoonlijke* kind is intuïtief; het heeft een sterke wil en is van binnen uit gemotiveerd; het geeft de voorkeur aan solitaire hobby's en activiteiten; het is een 'Einzelgänger'.

Ten onrechte etiket

Daar het traditionele schoolleven is toegespitst op de linguïstische en logisch-mathematische leerlingen, worden kinderen van wie de kwaliteiten liggen op de vijf andere terreinen niet adequaat aangesproken. Stil op een stoel zitten is volkomen tegennatuurlijk voor een kinestetisch kind, dat moet bewegen om leerstof in zich op te nemen. Vaak krijgen ze ten onrechte het etiket 'hyperactief' mee (en krijgen daar soms zelfs medicijnen voor).

Ruimtelijk georiënteerde kinderen, die levendige voorbeelden en plaatjes nodig hebben, lopen het risico 'dyslectisch' te worden, omdat ze te vroeg in de wereld van de abstracte letters en cijfers gedwongen worden.

Dergelijke kinderen kunnen vaak in de gewone scholen niet meekomen en gewoonlijk falen ze ook bij de remedial teacher, die eenvoudig geconcentreerde doses van hetzelfde (wat vanaf het begin al niet bleek te werken) aan de geplaagde leerling toedient.

Als we aan 'anders' lerenden 'anders' zouden lesgeven, zouden we deze leerlingen helemaal niet naar speciale scholen hoeven te sturen.

Manier van lesgeven aanpassen

Hier zijn enkele voorbeelden die leerkrachten van gewone en speciale scholen kunnen toepassen om hun manier van lesgeven aan te passen aan de zeven intelligentietypen van Gardner.

Al is lezen linguïstisch, toch is het mogelijk het leerproces op te bouwen rond kleur, muziek, beweging, sociale interactie en zelfstandig lezen, zodat ieder aan zijn trekken komt.

Tijdens rekenen is het logisch-mathematische kind in zijn element. Het linguïstische kind voelt zich ook veilig, zolang de problemen worden uitgelegd met woorden.

Leerkrachten moeten zich echter bewust inspannen om rekenen ook voor de andere intelligentietypen duidelijk te maken.

Ik onderwees de tafels van vermenigvuldiging muzikaal door ze te zingen op een blues. Ook vertelde ik de kinderen een spannend verhaal over meneer Zoveel, die zonen had die Eenmaal, Tweemaal en Driemaal heetten; alles wat Driemaal aanraakte verdrievoudigde. De tafel van 3 leerde ik ze kinesthetisch door de kinderen tot 30 te laten tellen terwijl ze op elke derde tel moesten klappen (of stampen, of hun armen in de lucht steken). Rekenspelletjes of samen opdrachten uitwerken waren er voor de sociale leerling, terwijl de intra-persoonlijke leerling via een computerprogramma of een stappenplan zelfstandig aan de slag kon.

Meestal leren kinderen spellen door de woorden diverse keren over te schrijven (de linguïstische benadering) of door de spellingsregels toe te passen (de logisch-mathematische benadering). Voor een ruimtelijke benadering zou je kunnen denken aan plaatjes van woorden maken, zoals het woord 'zon' versierd met stralen om de 'o'. Het is ook goed om woorden in gedachten op een denkbeeldige reuzenschoolbord te laten schrijven (in verschillende kleuren). Kinesthetische leerlingen kunnen de woorden uitknippen en rechtop zetten of ze van klei maken, terwijl ze de letters spellen. Voor muzikale leerlingen is het

mogelijk de woorden of letters te zingen of neuriën (wellicht door een octaaf te verspringen om klinker of medeklinkers te accentueren). Een woord van zeven letters past bijvoorbeeld precies in het wijsje van 'op een grote paddestoel'.

Vele wegen naar het doel

Zoals je ziet zijn er vele wegen naar het doel. We moeten alleen wel bereid zijn ze te nemen.

Er zijn nogal wat leerkrachten die tegenwerpen dat ze onmogelijk zoveel leerstijlen kunnen aanbieden in een overvolle klas. Volgens mij kunnen de activiteiten die ik aanbeveel wèl heel goed in een grote klas worden aangeboden.

Het enige dat je als leerkracht hoeft te doen is zeven leerstijlen aan te bieden op zeven achtereenvolgende dagen.

Op maandag kan de leerkracht beginnen met de linguïstische aanpak, desnoods met werkbladen als dat werkelijk nodig is.

Op dinsdag roepen ze de hulp van de verbeelding en kunstzinnige activiteiten in om de ruimtelijke georiënteerde leerlingen te bereiken.

Woensdag kan de klas oefenen via lichamelijke activiteiten op de speelplaats of meer ingehouden motorische activiteiten in de klas.

Op donderdag kunnen ze de lessen relateren aan muziek, en op vrijdag spreken ze de logisch-mathematische geesten aan met een computerprogramma.

De maandag daarop kunnen spelletjes de sociaal-begaafden ondersteunen. Dinsdag is er vrije keus in allerlei individueel werk vooral voor de intra-persoonlijke leerling.

Op deze manier zal de leerkracht een bepaalde vaardigheid op zeven verschillende manieren hebben aangeboden. Ieder kind zal op zijn sterkste kant zijn aangesproken en heeft de gelegenheid gehad de minder sterke zijden te ontwikkelen.

Ook leercentra ('hoeken') kunnen worden ingeschakeld bij dit multi-variabele leerproces. In iedere klas kan een boekenhoek worden ingericht (linguïstisch), een rekenlaboratorium en onderzoekstafel (logisch - mathema-

tisch), een ronde tafel voor spel en discussie (sociaal), een open plek met een vloerkleed voor beweging (kinesthetisch), een luisterlaboratorium (muzikaal), een rustige hoek voor de intra-persoonlijke behoeften en een knutselcentrum (ruimtelijk).

Dysmusia en andere leerstoornissen

Maar we hebben allemaal leerstoornissen. Sommigen onder ons hebben dysmusia: dat is het onvermogen om een liedje te fluiten. Misschien heb jij of iemand die je kent wel dyspraxia, dat kan leiden tot de vervelende situatie dat

je over je eigen voeten struikelt op de dansvloer.

Anderen hebben wellicht dyslexie, wat Latijns blabla is voor 'moeite met woorden'.

Waar ik me echter het meeste zorgen over maak is 'dysteachia': de onwilligheid om instructie in een breder leerconcept te plaatsen. Dysteachia dreigt vele kinderen te verbannen naar een troosteloze toekomst in speciale scholen. De enige manier om dysteachia te bestrijden is de onderwijsmethoden grondig te herzien.

De talenten van miljoenen kinderen moeten worden gered vóór zij worden omgebracht in speciale programma's.

Wordt het geen tijd dat wij 'anders' lerende kinderen op hun eigen wijze laten schitteren?

Thomas Armstrong is psycholoog en onderwijzer, schoolbegeleider en journalist. Hij is auteur van 'In their own way: Discovering and encouraging Your Child's personal Learning Style' (Los Angeles: Jeremy P. Tarcher, Inc. 1987).

Ad Boes/Kees Both

ZORGVERBREIDING EN JENAPLANSCHOOL

In het kader van "Weer Samen naar School" moeten scholen opnieuw nadenken over zorgverbreding. Rond deze operatie zijn veel instanties actief - pedagogische centra, het CITO, begeleidingsdiensten, PABO's, procesmanagers en samenwerkingsverbanden, uitgevers. Hoe kunnen Jenaplanscholen hierin een weg vinden, welke aspecten van zorgverbreding zijn in elk geval van belang, wat is al landelijk uitgewerkt en wat nog niet? Een inleidend artikel waarin de nadruk ligt op de systeem-component van de zorgverbreding binnen het Jenaplanconcept en op suggesties voor maatregelen die scholen eenvoudig kunnen invoeren. In dit artikel is er minder aandacht voor de individuele zorg voor kinderen, een aspect dat óók belangrijk is, maar mede gekleurd wordt door opvattingen over kinderen en door de systeemkant van de zorgverbreding in het Jenaplan-concept.

Een in principe rijk concept.

Jenaplanscholen hebben qua concept veel te bieden. Allereerst een visie op kinderen, waarin verschillen in principe waardevol gevonden worden en het leren leven met verschillen en tegenstellingen een belangrijk doel is. Tot deze kindvisie behoort ook een kijk op de grondkrachten van de kinderlijke ontwikkeling (basisbehoeften) en het bevorderen van een brede ontwikkeling in de school. Het begrip "achterstand"

past hierin niet zo goed, tenzij het betrekking heeft op gelijkheid van kansen, rechtvaardigheid en solidariteit. Dit verwijst al naar een ander aspect van het concept: een visie op een samenleving die recht doet aan een dergelijke kijk op mensen (zie basisprincipes 6 tot en met 10: "mensen moeten werken aan een samenleving die...").

Van belang is ook een grondhouding ten aanzien van kinderen bij groepsleid(st)ers. Zie het voorgaande artikel over het voortbouwen op de sterke

LITERATUUR

Mary Poplin, *Summary Rationalizations, Apologies and Farewell: 'What we don't know about the Learning Disabled', Learning Disability Quarterly 7 (Spring 1984: 133).*

Thomas Armstrong, 'Describing Strength in Children identified as 'Learning Disabled' Using Howard Gardner's Theory of Multiple Intelligences as an Organizing Frame work' Ph. D. diss., California Institute of Integral Studies.

In Their own Way/Awakening your Child's Natural Genius/The Radiant Child.

Howard Gardner, *Frames of Mind (New York: Basic Books, 1983).*

Schoolwerkplan 3.5

punten van kinderen. Groepsleid(st)ers in Jenaplanscholen voelen zich als regel sterk verantwoordelijk voor het welzijn van elk kind en voor de voortgang in de ontwikkeling van elk kind in de eigen groep en de school. Zie de uitkomst van het onderzoek van Els Schram, dat elders in dit nummer besproken wordt.

De school wordt in het Jenaplan gezien als leef- en werkgemeenschap, met een cultuur van zorg voor elkaar, ook en vooral in de stamgroepen. Behalve dat willen Jenaplanscholen ook een rijke leeromgeving bieden voor alle kinderen: de stamgroep, waarin kinderen zich aan elkaar kunnen optrekken, de dingen en activiteiten in de school. Bovendien wordt er gestreefd naar samenhangend onderwijs, waarin enerzijds recht wordt gedaan aan de eisen van de vakken (als instrumenten om je in de wereld te oriënteren) en anderzijds aan wereldoriëntatie als het functionele hart van het onderwijs.

Dat gold voor Petersen in zijn tijd, dat geldt ook voor het Nederlandse Jenaplanconcept. Maar concept en praktijk staan soms wel heel erg ver van elkaar

af. Zie (opnieuw) het onderzoek van Els Schram. Er moet nog heel wat ontwikkelwerk gebeuren, allereerst in de scholen, maar ook schooloverstijgend als ondersteuning daarvan. Het zou al heel wat zijn als de ervaringen van scholen met bepaalde aspecten van zorgverbreding op een geordende wijze ter beschikking van andere scholen zouden komen en als we een duidelijke en systematische visie op zorgverbreding hebben (een toespitsing en uitwerking van de basisprincipes), waaraan ontwikkelingen te toetsen zijn.

Systeemfouten

Veel problemen van kinderen worden veroorzaakt door systeemfouten in de school. De grootste daarvan is zonder twijfel het leerstofjaarklassesysteem. De scherpste kantjes lijken daar inmiddels wel af, maar wat er van overblijft kan voor minder gemakkelijk presterenden nog steeds fataal zijn. Een voorbeeld daarvan wordt gevormd door de voorstellen van Van Kuijk, die in JSW van december 1992 aangeeft welke mijlpalen een kind dient te bereiken tussen de leeftijd van bijvoorbeeld vier en viereneenhalf jaar. Als we dat wat hij voorstelt combineren met de opvatting van de inspectie voor het basisonderwijs dat de hoofddoelstelling in de eerste vier jaren van het basisonderwijs zou bestaan uit eenvoudige vormen van geletterdheid en rekenvaardigheid ("Goed onderwijs aan jonge kinderen", 's Gravenhage 1992), dringt de indruk zich op van een restauratie van het leerstof-jaarklassesysteem. Het Jenaplan vormt een alternatief voor dit systeem, inclusief een andere visie op kinderen.

Verschillen als uitgangspunt

Tot de basisfilosofie van een goede basisschool (na 1985, zie de tekst van de Wet op het Basisonderwijs) behoort het accepteren van verschillen tussen kinderen als uitgangspunt. Kinderen onderscheiden zich in tal van opzichten van elkaar, inclusief het verschil in ontwikkelingstempo. Ze beginnen ongelijk, ontwikkelen zich alleen in hoofdlijnen op vergelijkbare wijze en eindigen ongelijk. Geen onderwijssysteem en beleids-

maatregel kan daarin verandering brengen. Op dat gegeven dient de hele schoolorganisatie te zijn afgestemd.

Geen gemiddelden

Elke suggestie dat kinderen zich op gelijke wijze en in eenzelfde tempo zouden ontwikkelen moet uit de schoolorganisatie worden weggenomen, waaronder cijfers gebaseerd op groepsgemiddelden, maar ook een systeem met opdrachten per jaargroep.

Ontwikkeling bijhouden

Er moet worden bijgehouden hoe ieder kind zich ontwikkelt. Voor veel ontwikkelingsgebieden kan dat zonder tijdrovend volgsysteem en zonder toetsen. Indien een ontwikkeling moeizaam verloopt - het criterium is daarbij het uitblijven van vorderingen - is het noodzakelijk de systematiek op deelgebieden aan te scherpen.

In verband met het invoeren van een leerlingvolgsysteem moet vooraf de

Zorginstrumenten bij uitstek

Het onderwijsklimaat dient te worden gekenmerkt door een positieve waardering van verschillen (tenminste in principe, niet alle verschillen zijn acceptabel). Het geven van hulp en geholpen worden zijn daarbij vanzelfsprekend, het voorkomen van negatieve faalangst en bestrijden van het verschijnsel pesten heeft er hoge prioriteit. Grondige kennis van de leefwereld van ieder kind in de groep levert hiervoor de voorwaarden. Vaak met kinderen praten, in groepen en individueel, op huisbezoek gaan en het bijhouden van vakliteratuur op dit terrein gaan om die reden voor alles. Het zijn zorginstrumenten bij uitstek.

vraag worden gesteld of er alternatieven zijn. Het stellen van die vraag kan voorkomen dat zo'n systeem wordt ingevoerd "omdat iedere school dat doet". Er zijn scholen die zo handelen omdat de inspecteur dat zou eisen: onzin natuurlijk!

Werkgedrag

Het uitblijven van leervorderingen moet vooral worden geïnterpreteerd als problematiek bij het werkgedrag. Ordelijk werken levert voorwaarden voor vorderingen: je leert lezen door te lezen, schrijven door te schrijven, enzovoorts. In de bijlage van het invoeringsprogramma voor de blokperiode ("Werken als Proces", uitg. CPS) staat een obser-

vatie-instrument waarmee kan worden vastgesteld waaraan het bij werkgedrag kan ontbreken en welke mogelijkheden er zijn om dat te verbeteren. Het gaat hier om een hoofdstuk uit de onderwijskunde waar pedagogiek en didactiek in elkaars verlengde dienen te liggen.

Andere facetten van het Jenaplan-concept

Er zijn ook zaken, die hoewel ze tot het Jenaplanconcept behoren, meer aandacht verdienen. Daartoe behoren in elk geval de hieronder genoemde:

Ruimte als bondgenoot

Aandacht voor de ruimte als 'bondgenoot' is van belang in verband met zorgverbreding, zoals in enkele punten in de vorige paragraaf (met name de factor 'rust') al gesuggereerd werd. De inrichting en vormgeving van de ruimte *Laguage-master*

heeft een grote invloed op mensen en we moeten zoeken naar een evenwicht tussen uitdaging/stimulans en structuur. Het valt bijvoorbeeld op dat nogal wat LOM-scholen er kaal/'klinisch' en daardoor 'saai'/oninteressant/ongezellig uit zien, waarschijnlijk vanuit het idee dat deze kinderen een prikkelarme omgeving nodig hebben (een nogal eenzijdige benadering).

Kortom een stuk over de RUIJTE mag in een zorgverbredingsparagraaf van een Jenaplanschool niet ontbreken en ingrediënten daarvoor zijn aanwezig in de brochure 'Van klaslokaal naar schoolwoonkamer' en in Ton van Koot-

en's boek (in de Ortho-reeks van Wolters/Noordhoff) 'Ruimte op school'. In de langlopende leerlijn RUIJTE, zoals die in het SLO/WO-project beschreven is wordt aangegeven hoe het leren leven in/met de ruimte en het leren omtrent de ruimte (ruimtelijk inzicht) met elkaar verbonden kunnen worden.

Tijdsoriëntatie

Al eerder (in Mensen-kinderen van mei 1989) is aangegeven hoe belangrijk de oriëntatie in de tijd is voor het adequaat kunnen uitvoeren van (werk-)taken.

De eerder genoemde verschillen in structurering tijdens de blokperiode hangen hiermee samen: volgorde in een planning, enig idee hebben van de duur van activiteiten, gevoel voor werkritme, naar een afronding toewerken, etc.

In diverse Jenaplanpublicaties (o.a. de Oriënt over TIJD, uitg. CPS) is hierop gewezen. Daarbij gaat het overigens niet alleen om taakgericht gedrag, maar ook om het omgaan met verleden en toekomst, vanuit de vaak zeer verschillende levensgeschiedenissen van de kinderen. Hierbij komt ook het vieren in beeld. De tijdsstructuur van een werkweek en van maanden en schooljaren in de school zal daarbij ook onder de loep genomen moeten worden: in hoeverre geeft deze ruimte en structuur aan kinderen? Is het een groeibevorderende tijdsstructuur?

Een stuk over TIJD zal in een zorgverbredingsparagraaf van Jenaplanscholen niet misstaan!

Stilte

Zoals al eerder in dit blad is aangegeven (sept. 1987) en recent weer door Kees Vreugdenhil naar aanleiding van zijn proefschrift naar voren gebracht is, gaat het hier om een meestal vergeten aspect van het Jenaplan. Aandacht voor de 'individuele grondvormen' die Petersen onderscheidde - mediteren, filosoferen, verzonken zijn in..., bidden - is hard nodig, naast de sociale grondvormen als gesprek, spel, werk en viering. Ook de binnenwereld moet verzorgd worden. Stilte is daarbij voor Petersen een belangrijk aspect. Zie nog eens wat daarover in 1987 geschreven werd.

Een belangrijk kopje in een zorgverbredingsparagraaf.

Vak- en vormingsgebieden

Als het over zorgverbreding gaat ligt meestal een eenzijdig accent op taal/lezen en rekenen. Maar ook andere vak- en vormingsgebieden zijn hierin van belang, vooral ook vanwege de motivatie-factor (ervaren waar bijvoorbeeld het lezen goed voor is). Allereerst komt de wereldoriëntatie weer in beeld. Zorgverbreding bij WO betekent allereerst het zorg dragen voor kwalitatief sterke ervaringen van kinderen, met voldoende diepgang (niet het vele is goed, maar het goede is veel) en het SLO/WO-project bedoelt hieraan een bijdrage te leveren. Maar er is meer. Ook in de cognitieve sfeer hebben kinderen vaak behoefte aan extra en specifieke zorg, bijvoorbeeld door hen hulpschema's aan te bieden als hulp bij een betere analyse van verschijnselen of bij het maken van een verslag. In het verslag van de jubileum-conferentie in 1989 over Wereldoriëntatie ('Wereldoriëntatie volgens Jenaplan - verslag van een conferentie', uitg. CPS, Hoevelaken) staan zulke hulpschema's beschreven.

Ook en vooral de expressievakken kunnen hier een belangrijke bijdrage leveren. Er zijn niet voor niets allerlei therapieën op dit terrein, bijvoorbeeld muziektherapie, bewegings/danstherapie, etc. De manieren waarop deze voor de school vruchtbaar gemaakt kunnen worden, als toespitsing van de reguliere activiteiten op deze terreinen, vraagt nadere studie. Het is een goed tegenwicht tegen de deelvaardigheidsbenadering die de aanpak van zorgverbreding meestal domineert. Wellicht zijn hier ervaringen mee in de scholen.

Goede praktijken

In scholen zijn goede praktijken waar te nemen die met betrekkelijk eenvoudige middelen kunnen worden ingevoerd. We noemen:

- Het verrichten van werk op basis van contracten tussen kind en groepsleider; het gaat hier om individuele contracten en niet om dag- of weektaken welke bestaan uit verknipte methoden

- en die identiek zijn voor alle kinderen van een jaargroep; dit betekent ook differentiëren naar duur bij het opstellen van werkcontracten: voor één blokperiode, voor enkele dagen of voor een week of langer, al naar gelang de mogelijkheden van een kind en nooit voor een hele bouw of leeftijdsgroep.
- Het door de kinderen laten maken van een tijdsplanning per blokperiode.
 - Parallelle blokperioden van twee of meer stamgroepen: je mag werken waar je wilt, er zijn groepsruimten waar het absoluut stil is.
 - Een goed systeem bij het vragen van hulp aan volwassenen met behulp van een goed zichtbaar teken en/of een vaste rondgang door het lokaal; geen wachtende kinderen.
 - Het geven en vragen van adequate hulp van kinderen onderling, inclusief reflectie met de kinderen op het helpen: vind je het vervelend om hulp te vragen? vind je het moeilijk om aan bepaalde kinderen hulp te vragen of te geven? vragen sommige kinderen te gemakkelijk hulp? wat is op een goede manier helpen?
 - Het inrichten van meer werkplekken

- dan er kinderen in een groep zijn, met inschakeling van gangen en nissen.
- Het op eigen initiatief door kinderen laten kiezen van rustige werkplekken.
 - Aangepast verbaal gedrag van groepsleiders: in blokperioden nooit zo spreken dat kinderen worden gestoord.
 - Een voor ieder zichtbare klok.
 - Gerichte hulp aan het begin van een blokperiode voor alle kinderen die met het plannen van werk en verdelen van tijd problemen hebben, in plaats van het collectief wisselen van activiteit, "omdat de kinderen zich zo moeilijk kunnen concentreren".
 - Regelmatige kindbesprekingen in het team zijn van belang om van het verschil in ervaring binnen het schoolteam te profiteren en de zorg (letterlijk) over de volle omvang van het team te verbreden.

Slot

Jenaplanscholen hebben, zoals al gezegd, qua concept en praktijkervaring, veel te bieden. Het zal de kunst zijn dit verder te ontwikkelen, te verdiepen, te communiceren, zichtbaar te maken. Niet als iets apart, maar als een aspect van alle facetten van het schoolgebeuren, van de vieringen tot aan de schrijfmotoriek.

BRONNEN

- Ad Boes, Een leerlingvolgsysteem - kanttekeningen bij SAVU, Mensen-kinderen, januari 1990.*
- Ad Boes, Achterstanden, regulier en speciaal onderwijs, Mensen-kinderen, mei 1991.*
- Kees Both/Eelke de Jong, Werken als proces, over de blokperiode volgens Jenaplan, CPS, Hoevelaken.*
- Kees Both (red.), Wereldoriëntatie volgens Jenaplan, een conferentieverlag, CPS, Hoevelaken.*
- Kees Both/Dick Schermer, Van klaslokaal naar schoolwoonkamer, CPS, Hoevelaken.*
- Kees Both (red.), Tijd, Oriënt 5, CPS, Hoevelaken.*
- Kees Both/Eelke de Jong, e.a., Stilte in de Jenaplanschool, Mensen-kinderen, sept. 1987.*
- Ton Koot, Ruimte op school, Orthoreeks, Wolters/Noordhoff, Groningen.*
- Ine van Moorsel, Kleuters en hun tijdsbesef, Mensen-kinderen, mei 1989.*
- Henk van der Weiden, Het leerlingvolgsysteem, Mensen-kinderen, maart 1990.*

Dit artikel is gebaseerd op een workshop tijdens de algemene ledenvergadering van de NJPV, november 1992.

ZORGVERBREDING

Een voorstel voor de inhoud van een zorgverbredingshoofdstuk in het schoolwerkplan van Jenaplanscholen

Dit onderdeel kan het beste (in samenvattende zin) ondergebracht worden bij paragraaf 3.5. van de structuur schoolwerkplan Jenaplan (zie de map "Jenaplan en het schoolwerkplan") en verder uitgewerkt worden als dimensie van de verschillende inhoudelijke onderdelen van het SWP. Het ligt voor de hand dat uitwerking van de onderdelen van dit hoofdstuk een meerjarig proces is. Vanuit het CPS valt hier inhoudelijke ondersteuning te verwachten.

I. VISIE

- basisprincipes en schoolwerkplan
- kindvisie
 - basisbehoeften van kinderen
 - visie op verschillen tussen kinderen
- structuur en cultuur van de school (Führung des Unterrichts) en individuele zorg voor kinderen (Führung im Unterricht)

II. Instroom, doorstroming, samenwerking met SO, verwijzing zie m.b.t. de instroom de tekst in de Jenaplan SWP-map

III. Structuur en cultuur

III.1. Ruimte

- ruimte als bondgenoot
- differentiëren in de ruimte
- leren omgaan met de ruimte
- leren omtrent de ruimte

III.2. Tijd

- de tijdstructuur van de school (dag, week, jaar, etc.)
- differentiëren in de tijd
- leren omgaan met de tijd
- leren omtrent de tijd

III.3. Individuele grondvormen

- stilte, concentratie
- voorwaarden
- mediteren
- etc.

III.4. Basisactiviteiten

- gesprek
- spel
- helpen
- werk
- viering

III.5. Stamgroep en tafelgroepen

- stamgroep en de potenties voor zorgverbreding
- aandachtspunten en mogelijke problemen
- tafelgroepen en zorgverbreding

III.6. Inhouden

- streven naar samenhangend onderwijs, WO als hart
- voorwaarden voor zorgverbreding bij WO

- voorwaarden voor zorgverbreding bij vakcursussen-functionaliteit, toespitsing methodiek

- aandacht voor onderzoeksvaardigheden bij WO

- ruimte en tijd (zie III.1 en III.2)

III.7. Schoolteam en continuïteit

- kindbesprekingen
- besprekingen over leerplanonderdelen in relatie tot leerprocessen van kinderen
- werkmiddelen
- registratie, evaluatie, rapportage m.b.t. vorderingen kinderen
- zelfevaluatie in het team
- professionalisering

III.8. Contact met ouders

IV. Leidinggeven

- leidinggeven in de blokperiode
- leidinggeven in cursussen
- hulp aan kinderen die recht hebben op extra en specifieke zorg
 - handelingsplannen opstellen
 - interne remedial teaching en orthotheek
- zicht op groepsprocessen
- kijk op het eigen handelen als groepsleid(st)er in verschillende situaties, orthopedagogische afstemming op de kijk van het kind.

Hubert Winters

schoolwerkplan 1.2

ZOLDERTJES *hoogteverschillen en holletjes in de schoolwoonkamer*

In steeds meer Jenaplanscholen zie je ze verschijnen: hooggelegen plekken, waar kinderen op kunnen lezen en andere rustige activiteiten doen en waar bij de ruimte eronder gebruikt kan worden voor een poppenkast, de verkleedkieren, een poppenhoek, etc.

Dergelijke "vides" zijn niet alleen ruimtewinners, ze geven ook veel andere pedagogische en didactische mogelijkheden.

De Paulusschool in Leeuwarden realiseerde met behulp van ouders in de lokalen een aantal "zoldertjes". Over dit "zoldertjes-project" wordt hier in woord en beeld verslag gedaan.

Deze bijdrage sluit aan bij eerdere publicaties in dit blad over de inrichting van scholen en hun buitenruimte.

Naar een Jenaplan-schoolgebouw

Begin zeventiger jaren werden op de Paulusschool de eerste schreden gezet op de weg richting Jenaplan. Eerst werd er alleen over gepraat, later werden ook in de school Jenaplankenmerken zichtbaar. De eerste stamgroepen werden gevormd in de bovenbouw, later ook in de middenbouw en tot slot ook in de toen nog aparte kleuterschool. De ontwikkelingen volgden elkaar steeds sneller op. De school groeide en werd steeds meer een school waar veel ouders actief zijn. In 1987 kon ons gebouw drastisch aangepast worden aan de nieuwe basis-school-eisen. Na veel getouwtrek kregen

we een school met zeven werklokalen, een speellokaal en een gemeenschapsruimte. Een half jaar lang stond de boel behoorlijk op zijn kop, totdat we eindelijk met zijn allen bij elkaar in één gebouw zaten, eindelijk met zijn allen een weekopening konden houden. En dan na een aantal jaren begint het weer te kriebelen. We zijn dan bezig ons te verdiepen in wereldoriëntatie en dan met name in de vraag hoe we daar met kinderen aan werken. Steeds vaker praten we binnen het team over het inrichten van onze schoolwoonkamers, de cursus van het Seminarium doet daar nog een schepje bovenop en uiteindelijk is er het spaarfonds van de oudervereni-

ging dat de financiële mogelijkheden aandraagt. Als we in 1991 besluiten dat we "zoldertjes" zullen gaan maken in de stamgroeplokalen ontmoeten we bij de teamleden en ouders veel enthousiasme. De een is kritisch wat betreft kwaliteit en deugdelijkheid van het werk, de ander wil er direct mee aan de slag gaan. Belangrijk is dat we geen enkele weerstand ontmoeten bij de voorbereiding en later ook bij de uitvoering van onze plannen. We beseffen ons wel dat we dit project nu kunnen doen omdat we al heel lang bezig zijn met groepsleid(st)ers en ouders om een bepaald pedagogisch klimaat in onze school te scheppen. Dat pedagogische 'Jenaplan'-klimaat is de voorwaarde voor een dergelijk project.

Allen erbij betrekken

Bij de voorbereiding is het goed om alle partijen erbij te betrekken; dat geldt natuurlijk voor alle activiteiten in een Jenaplanschool, maar zeker ook voor zaken, die het beeld van een school wat explicieter bepalen. Een "zoldertje" moet ontstaan vanuit een gevoel van gezamenlijke verantwoordelijkheid. Het is daarom goed om alle kinderen, maar ook alle ouders erin te betrekken. Wij hebben met de ouders overlegd op de Algemene Ledenvergadering van de

Oudervereniging en op de stamgroepavond. Op de stamgroepavond komen de ouders van elke stamgroep bij elkaar om te praten over de activiteiten van het komende schooljaar. En natuurlijk is er overlegd met de kinderen. Ook in de stamgroep moet uitgebreid aandacht besteed worden aan de bouw van het zoldertje. Kinderen moeten zelf ook plannen maken: tekenen, maquettes maken, kijkdozen fabriceren, enz.

Een hol waar de meester niet in kan

Er moet een hol komen, waar de meester niet in kan', 'er zou ook een plek moeten zijn waar je stil kunt zitten werken', 'er moet ook een leeshoek in met lekkere kussentjes'. 'Misschien kunnen we er een boot van maken', 'of een bus', 'ja een dubbeldekker, zo een als ze in Engeland hebben', 'een kasteel lijkt me ook heel leuk, met van die kantelen'.

We zitten in de kring, 'De Simpsons', bovenbouwgroep van de Paulusschool in Leeuwarden. We praten over ons 'zoldertje'. Na een aantal jaren sparen heeft de oudervereniging voor elke groep een bedrag beschikbaar gesteld om een speelhoek in het lokaal te maken. Elke groep mag zelf een plan bedenken, eerst de kinderen en op de stamgroepavond gaan ook de ouders erover praten. Na ons kringgesprek heb ik een lijst vol met wensen en ideeën van kinderen. Het is allemaal nog niet zo gestructureerd en zelf heb ik ook eigenlijk nog geen plan in mijn hoofd. Het moet natuurlijk wel iets worden, dat vele jaren mee kan, het moet multifunctioneel zijn, het moet iets worden dat echt van ons is, het moet origineel zijn en het moet binnen ons budget van zo'n negenhonderd gulden te realiseren zijn. Ga er maar aan staan!

Praten en rekenen

Op de stamgroepavond praat ik met de ouders, net zoals ook andere groepsleid(st)ers zullen doen.. De eerste reacties zijn heel verschillend. Sommige ouders zijn heel erg enthousiast, willen meteen aan de gang en zien het helemaal zitten. Andere ouders vinden het maar een waagstuk, praten over de deugdelijkheid van de constructie, kwaliteit

van het materiaal, en of zoiets wel van de inspecteur mag. We komen er niet uit met de hele groep. Wel wordt besloten om een plan te maken; een ouder biedt zich aan om voor de bouwtekening te zorgen. Hij zal een ontwerp maken en dat voorleggen aan de groepsleider en de kinderen in de groep. Een groep van

vijf ouders biedt zich aan om op enkele zaterdagdagen te komen timmeren en schilderen. De tijd is beperkt gehouden. De ouderraad en het team hebben afgesproken dat we de tijd hebben vanaf de herfstvakantie tot aan het Sinterklaasfeest. Ik maak met de hulpouders een afspraak om binnenkort weer rond de

een boodschappenlijst en leveren die bij hem in. De kosten vallen ons mee. We gaan nog eens een avond rond de tafel zitten om te bespreken hoe we de klus het handigst aan kunnen pakken.

Technische aandachtspunten

- een goede bouwtekening (laten) maken en door een deskundige laten beoordelen: is het plan technisch uitvoerbaar en betrouwbaar?
- let in verband met de betrouwbaarheid op de diktes van plaatmateriaal en balken;
- welke soorten materiaal? wel of geen spaanplaat? welke verf?;
- wat doen we: alle groepen hetzelfde? wat kan verschillen?
- hoe wordt het werk gecoördineerd?
- binnen hoeveel tijd moet het werk afgerond worden?
- hoe informeren we de inspectie? In elk geval in het schoolwerkplan bedoelingen, vormgeving en beoogd gebruik beschrijven.

De nieuwsgierigheid niet teveel op de proef stellen

Wij hebben ervoor gekozen om in een betrekkelijk korte tijd het hele project af te ronden. Er moet dan wel hard gewerkt worden, een aantal weekeinden en/of avonden achter elkaar, maar het voordeel is dat je de overlast tot een minimum beperkt en ook de nieuwsgierigheid van de kinderen niet onmenselijk lang op de proef stelt. Het was bij ons een verademing om tijdens 'de bouw' door de school te lopen om te zien hoever iedereen al was. Ook veel ouders liepen rond in school en kwamen ook in andere groepen kijken. Iets wat voor die tijd niet gebeurde.

Een jaar later zie je nog steeds dat ouders en kinderen op onze kijkavonden de hele school doorlopen om te kijken hoe het er in andere lokalen uitziet. Ook grootouders, burens en kennissen lopen dan rond om te zien dat onze school toch heel wat anders is dan de school die ze van vroeger kennen. De reactie die je bijna altijd hoort is: 'Ik wou dat ik mijn schooltijd hier nog eens over mocht

tafel te gaan zitten om de plannen verder uit werken.

Al snel komt de tekenvader met een fraaie bouwtekening. Zelf is hij nogal geïnteresseerd in treinen en er staat een fraaie locomotief op papier. Het plan wordt in de groep met veel enthousiasme ontvangen. Ze zien het al helemaal voor zich. De grote bouwtekening verklein ik en iedereen die dat wil mag de

tekening gaan inkleuren. De voorbereidingsgroep overlegt en past de plannen wat aan. De maten moeten zoveel mogelijk zo gekozen worden, dat we met hele platen bouwmaterialen kunnen werken. We nemen contact op met de doe-het-zelf zaak in de wijk. Deze wordt geleid door een aannemer. Hij adviseert ons over de constructie en de te gebruiken materialen. We rekenen alles uit, maken

doen!' Die opmerking is elke keer weer een aai over de bol, en geeft aan dat we een echte kinderschool zijn.

Het is zover

En dan is het zover. Op vrijdagmiddag stopt de bestelwagen voor de deur en worden er platen en balken uitgeladen. Een stel kinderen gaat helpen. We leggen alles alvast in ons lokaal neer. De bouwtekening hangt op het prikbord, dus we kunnen alle balken en platen al een beetje op de goede plek neerleggen. De geur van het hout vult ons lokaal. Morgen gaan we timmeren!

's Morgens om een uur of negen beginnen we. We zijn met een stel handige kerels en het werk schiet lekker op. De vloertjes maken we eerst kant en klaar en dan brengen we ze pas op hoogte. Het blijkt een goede werkwijze te zijn. Af en toe komen kinderen binnen om te kijken hoever we al zijn. We werken de hele dag stug door. Ook op andere plaatsen in het gebouw wordt druk getimmerd, gezaagd en gespijkerd. Tegen het eind van de middag zit het werk erop. Onze trein is af, in ieder geval wat betreft het timmerwerk. We zijn trots op het resultaat en gaan moe, maar met een voldaan gevoel naar huis.

Mooier dan gedacht

Op maandagochtend komen de kinderen vol verbazing binnen. Het is nog mooier dan ze gedacht hadden en het is nog niet eens geschilderd! Ze willen er allemaal op en in en onder, maar de trapjes zijn nog niet klaar, dus het moet nog even wachten. Deze week wordt er nog druk gewerkt aan de kleurplaten. Ook gaan de kinderen aan de gang met allerlei losse onderdelen, die later op de trein bevestigd moeten worden. Deze week komen er ouders 's avonds helpen met het schilderwerk. Overdag is er af en toe een ouder die nog wat komt schilderen en zo wordt langzamerhand onze trein voltooid. Na een week of twee komt de vloerbedekking erop. Veel kinderen hebben thuis een kussentje laten maken. Al deze kussentjes krijgen een plek in de leeshoek en dan is het zover. De trein is af, onze trein is af. En als we in de kerstperiode spelen dat onderin een oude stoomlocomotief allerlei verstekelingen



verborgen zitten dan lijkt het net of die trein al jaren bij ons hoort.

Zoldertjes en pedagogisch klimaat

Het is belangrijk om te weten of onze zoldertjes ook bijdragen aan een verbetering van het pedagogisch klimaat op school. We zijn de laatste jaren gewend, dat we op school bij elkaar in de groep

gaan observeren. We doen dat niet zomaar, maar aan de hand van een kijkwijzer, die we opstellen naar aanleiding van een van de basisprincipes. Door middel van zo'n kijkwijzer kunnen we gericht kijken, maar ook gericht praten. Bij onze zoldertjes heeft Heleen van Steyn (een groepsleidster uit de middenbouw) een kijkwijzer gemaakt. Deze is hierbij afgedrukt.



Kijkwijzer

Het uitvoeren van onderwijs met pedagogische middelen (gedeelte basisprincipe 14) wil ik combineren met basisprincipe 18: 'In de school neemt wereldoriëntatie een centrale plaats in, met als basis ervaren, ontdekken en onderzoeken.'

Dit, gekoppeld aan het nieuwe pedagogische middel, het zoldertje, in de lokalen stel ik voor te letten op de volgende punten:

- Hoe vaak en in welke situaties wordt het zoldertje gebruikt?
- Zijn er bepaalde regels met betrekking tot het gebruik van het zoldertje?
- In hoeverre nodigt het zoldertje in deze groep uit tot het opdoen van ervaringen? Wat voor materiaal is daarvoor aanwezig? Zie je hier ook voorbeelden van?
- Aan het zoldertje zelf valt al veel te onderzoeken (en aan het materiaal). Hoe wordt dat door de groepsleid(s)er of kinderen gestimuleerd?
- In hoeverre stimuleert/nodigt het zoldertje uit (tot) het doen van ontdekkingen?

Nadat iedereen een keer bij een ander had geobserveerd, hebben we in een teamvergadering de ervaringen besproken. Hieronder worden de uitkomsten samengevat:

Hoe vaak en in welke situaties wordt het zoldertje gebruikt?

Onderbouw

Elke keer als er gewerkt wordt, is het zoldertje erbij betrokken (elke morgen en middag). Het is voor de kinderen een keuzemogelijkheid. De poppenhoek is bovenop, onderin is een poppenkast, leeshoek en/of luisterhoek. Bij een zoldertje bestaat de mogelijkheid om met klein materiaal op een plateautje te bouwen. Deze activiteiten zijn in elke werklus een onderdeel.

Middenbouw

Het zoldertje wordt het meest gebruikt tijdens vrij spel. Bovenop is een leeshoek (sommige met een bankstel, andere

met kussens). Onderin is de bouwhoek, een poppenkast en een mogelijkheid om te werken en/of te ontdekken (aanrechtje). Bij niveaulezen mag een groepje op het zoldertje lezen (bij toerbeurt).

Ook bij groepswerk worden er vaak activiteiten op en/of onder het zoldertje gepland. Als een kind even rustig wil werken is er bij een zoldertje ook de mogelijkheid voor (tafeltje, werkbankje). Bij sommige zoldertjes is ook een flanelbord en tekenbord aanwezig.

Bovenbouw

De beide bovenbouwzoldertjes zijn wat groter. Daarom is er permanent een tafelgroep aanwezig. Dit wordt per week gewisseld en dit groepje is tevens weekgroepje. Ook in deze zoldertjes is een leeshoek te vinden. Verder zijn er nog: een rustige werkplek, een kruiphol waar de groepsleid(st)er niet in kan en een ontdekhoek/schminkplaats.

De zoldertjes worden dagelijks gebruikt bij het groepswerk (al naar gelang de opdracht). Ook kan een kind zelf vragen of het in/onder het zoldertje mag werken.

Zijn er bepaalde regels met betrekking tot het zoldertje?

Onderbouw

Regels zijn gelijk aan de normale werkregels. Toegevoegd zijn:

- niets naar beneden gooien;
- blijf waar je bent (niet steeds de trap op en neer);
- bij keuze erop letten dat er niet te veel kinderen bij elkaar zitten (beperkte ruimte).

Middenbouw

Ook hier gelden de normale regels.

Toegevoegd:

- niets naar beneden gooien;
- in de leeshoek ook echt lezen (niet kletsen);
- niet aan het plafond en de lampen komen;
- na gebruik trap weer terugzetten;
- eventueel: schoenen uit (als er ook kinderen beneden werken).

Bovenbouw

Normale regels blijven gelden. Het weekgroepje houdt het zoldertje opgeruimd.

Hoe nodigt het zoldertje uit tot het doen van ontdekkingen, het opdoen van ervaringen?

Onderbouw

Er zijn geen echte ontdekhoeken. Het materiaal (leeshoek, luisterhoek) wordt steeds aangepast aan het onderwerp. Bovendien zijn er verschillende hoekjes en weggetjes op en onder het zoldertje te ontdekken.

Middenbouw

In het kader van een thema wordt materiaal verzameld. Dit wordt vaak bij het zoldertje neergelegd zodat iedereen het nog eens op zijn gemak kan bekijken. Ook wordt er vaak een ontdekopdracht gegeven tijdens het groepswerk.

Bovenbouw

De kinderen kunnen met groepswerk zelf bepalen of ze de ruimte van het zoldertje gebruiken. Daar ligt het materiaal dat nodig is om te ontdekken (vergrootglazen, mesjes, etc.).

De conclusie na bespreking van de kijkwijzer was als volgt: We hebben het allemaal opnieuw als erg zinvol ervaren om aan de hand van een concreet onderwerp bij elkaar in de groep te gaan kijken. Je doet weer veel ideeën op en houdt zo de gesprekken op gang. Ten aanzien van de zoldertjes was de conclusie dat er veel gebruik van wordt gemaakt, maar dat met name in de middenbouw en de bovenbouw nog meer mogelijk moet zijn. Daar wordt nog over nagedacht en gepraat.

Brochure

Toen de zoldertjes helemaal klaar waren, hebben we een brochure gemaakt om anderen een idee te geven, wat wij met 'De Zoldertjes' bedoelen.

In deze brochure staat van elk zoldertje een foto, aangevuld met teksten van kinderen. Wie geïnteresseerd is kan zo'n brochure krijgen (Tel.: 058-126480).

Foto's: Paul Janssen

Tekening: Peter Rodenburg

Tekst: Hubert Winters, Sint Paulusschool, Jan Tooropstraat 1, 8932 CK Leeuwarden.

* huisje
kan boven
en ook onder
heel heel erg tof
(bovenbouw)

* Wij hebben een trein. De trein heeft drie kleuren: rood, geel en donkerblauw. Er zit een leeshoek in, een ontkelhoek en een hol. En er kunnen vier tafels op staan. De leeshoek is om in te lezen. Je kunt er heel lekker in lezen, want er zitten lekkere kussentjes in. Die hebben we zelf gemaakt. We wilden graag een hol waar de meester of juf niet in kunnen en na veel geteken kregen we het hoe we het graag hebben wilden.
(bovenbouw)

*Het is rood en wit en roze
Mijn vader heeft het heel mooi gemaakt
Door de raampjes kun je kijken, dat doe ik heel vaak
Als je over het randje kijkt, kun je de kinderen zien
Het is leuk omdat het hoog is
(onderbouw)

*De trap hebben ze heel mooi geschilderd en ze hebben het al klaar maar de kleuren zijn geel en blauw en mijn moeder heeft er een clown op geschilderd en hij is al heel mooi geworden maar ik vind dat het hele zoldertje heel mooi is geworden.
(middenbouw)

*Ik vind het gezellig met de kussens.
Ik vind de zolder heel mooi omdat je er moet lezen.
Ik vind het zoldertje mooi omdat je je

ook onder de kussens kunt verstoppen en omdat je lekker rustig kunt lezen. Als je valt met lopen dan val je op de kussens. Omdat je boeken kunt lezen, omdat je zo zacht kunt zitten. Ik vind het niet leuk dat je van de trap kunt vallen.
(middenbouw)

*Licht-kleurig-handig-mchtig-schitterend-perfect-netjes-kleurpotloden-gordijnen-bouwhoek-gezellig-poppenkast-lampen-trap-boekenplanken-krijtbord-fijn
(middenbouw)

*Hoe het is gemaakt:-vaders en moeders meegeholpen-schilderen en timmeren-

eerst bedenken hoe hij eruit moestzien-allemaal hout gebruikt-ijzeren staaf waaraan je je kunt vasthouden bij de trap-deur maken-op zaterdag gewerkt, niet op zondag-'s avonds tot 8 uur, ja tot half twaalf.

Hoe het eruit ziet:-groen en geel-rood dak erop-een trap erbij-je kunt naar binnen door het poortje lopen-ook door het muizehol kruipen.

Wat je ermee kunt:-vadertje en moedertje spelen-spielen-zuster en dokter spelen-boeken lezen-met de telefoon-poppenkast spelen-muizehol dichtmaken, dan is het helemaal donker.
(kleuterbouw)

Zorg voor de ander in de maatschappij van nu.

De tegenwoordige samenleving laat zich typeren als:

- kosmopolitisch: de wereld krimpt ineen tot een dorp;
- informatief: enorme hoeveelheden gegevens liggen in computerbestanden vast en zijn beschikbaar voor 'wie de sleutel heeft';
- zorgarm: als alles wordt omschreven en gewaardeerd in termen van pro-

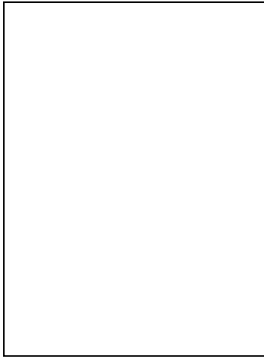
duktiviteit wordt de zorg voor mens, cultuur en milieu te duur;

- taalarm: de muziek vervangt het contact, het beeld vervangt het woord, het symbool vervangt de menselijke stem.
- In de grote samenleving is het taak van het onderwijs niet mee te gaan met de trend dat terwille van de hogere prestatie van enkelen de zorg voor anderen en voor de omgeving mag verminderen.

Een aantal van de meest onoplosbare wereldproblemen is daarop terug te voeren: het wereldarmoedeprobleem, het milieuprobleem, het probleem van de structurele werkloosheid. Ze gaan terug op het presteren ten koste van wat zorg behoeft i.p.v. het presteren dat gericht is op wat zorg nodig heeft (en dat zijn we allemaal, dat is de hele schepping).

uit: schoolwerkplan 'De Finne' Rottevalle.

TOM



VADER

De kijk op zijn vader is bij Theunis ietwat ambivalent. Dat is heel voorzichtig uitgedrukt. De onderstaande twee voorbeelden werpen daarop enig licht.

De vader van Theunis is vrachtwagenchauffeur. Een beroep waarvoor ik oprecht respect heb. De achteloosheid waarmee deze mensen hun zoveel-tonner achteruit de oprit opmanoevreren beneemt mij de adem. Ik beschouw ze als reuzen. Dat ze, naast je staande, van hetzelfde postuur als jij zijn is maar schijn. Ik weet wel beter. Theunis ook. Vijf jaar is hij. En hij weet dat er in het leven veel dingen onzeker zijn. Maar aan enkele zaken valt niet te tornen: het opgaan van de zon, de liefde van zijn moeder en het formaat van vrachtwagenchauffeurs in het algemeen en dat van zijn vader in het bijzonder. Er valt moeilijk iets te bedenken waarmee je als zoon meer eer in zou kunnen leggen. De enige concurrentie zou kunnen komen van een andere vrachtwagenchauffeur. Hetgeen echter zeer onwaarschijnlijk is, want de vader van Theunis rijdt name-

lijk op een SCANIA. En dat is, dat weet elke insider, nu net toevallig veruit het beste merk voor wat betreft vrachtauto's. Hoezo?! Nou, suffie, anders reed de vader van Theunis er toch niet op? Je moet wel even logisch bij de les blijven, want anders vertel ik niet verder.

Wat gebeurt er op een zaterdag.

'We krijgen een nieuw orgel!' meldt Theunis. Hij komt regelmatig even bij ons thuis aanwippen. Om een dropje, een glaasje fris of zomaar om wat te kletsen. 'En het oude mag de school hebben.'

'Leuk hoor', zeg ik.

'En of je even meekomt, dan brengen we het meteen.'

Kijk, dat bedoel ik nou. Typisch iets voor een vrachtwagenchauffeur: direct afhandelen. Vijf minuten later hebben we het bewuste meubel (het is een harmonium) op een kar en zijn we onderweg naar school. Theunis is er uiteraard ook bij. Hij loopt naast de kar om de boel op te vangen als er iets mis zou gaan. We komen in de straat van de school.

En daar staat de vrachtauto van Jan de Jong. Een beest van een wagen. Enorm en oranje staat hij daar te glanzen in de zon. Theunis kan er bijna recht op onderdoor lopen. Een oplegger, klaar om morgenavond te vertrekken voor een rit naar Italië. Een DAF.

Nu even op Theunis letten, denk ik. Om een hoekje van het harmonium kan ik hem goed observeren.

Slechts de geoefende kijker kan het waarnemen: een lichte aarzeling bij het zien van zoiets groots. Dan stapt hij op de mastodont af, schopt tegen het enorme linker voorwiel en plaatst de volgende historische zinsnede: 'Poeh, Jan z'n dafje...!' Als ik weer naar de vrachtwagencombinatie kijk is er inderdaad bijna niets meer van over.

Dan is het zondagochtend.

Theunis komt op de koffie. Het is bij ons gezelliger want: 'Jappie en mem liggen nog op bed.' Hij noemt zijn vader altijd bij de voornaam, zijn moeder niet.

'Jappie en mem zijn gisteravond naar een feestje geweest.' Zodoende.

'Zo, en wat heb jij vanmorgen gedaan? Heb je al gegeten?'

'Ja, dat stond klaar.'

En toen heb ik op het orgel gespeeld.

Maar toen werd ons moeder boos.

En toen heb ik even de sexfilm van Jappie gezien.'

'De wàt?!'

'De sexfilm van Jappie.'

Die neemt hij altijd op. Op de video-recorder. 's Nachts. En dan draai ik hem weer terug. En dan bekijk ik hem. Jappie zet hem altijd op het sleuteltje (= kinderslot) maar daar kan je hem wel weer af krijgen met de afstandsbediening.'

'En, was het een mooie film?'

'Geen reet aan, mag ik een dropje?'

Theunis krijgt een dropje en wij krijgen even tijd om onze ontsteltenis weg te slikken.

Tom

Zorg: zelfstandig naamwoord of werkwoord?

Het gaat er niet om elkaar met de neus door het wereldleed te wrijven als gold het een zindelijkheidsstraining.

We zullen samen tekenen van hoop moeten ontdekken en oprichten. Onze zorg moet actief zijn.

De werkelijkheid bestaat niet enkel uit een aantal verlamdende feitelijkheden, ook datgene wat we er aan toevoegen maakt er deel van uit, zelfs onze toekomstverwachting. Iedere nieuwe generatie vormt daartoe een appèl. Principieel hierbij is dat kwantitatieve aspecten (een druppel op een gloeiende plaat) geen beslissende rol krijgen toebedeeld.

Wereldoriëntatie betekent: analyse en participatie. Leren om te doen.

uit: schoolwerkplan 'De Finne' Rottevalle.

RECENSIE

Zorgverbreding in vernieuwingscholen, een onderzoek

In 1984 deed de Adviesraad voor het Basisonderwijs, Speciaal Onderwijs en Voortgezet Speciaal Onderwijs (ARBO), de aanbeveling om de zorgverbreding in de traditionele vernieuwingscholen te bestuderen, omdat juist in deze scholen ervaringen en voorwaarden aanwezig zouden zijn om meer kinderen binnen de basisschool op te vangen. Op 1 juli 1992 promoveerde Els Schram op deze thematiek aan de Universiteit van Amsterdam. De titel van haar proefschrift luidt: "Zorgverbreding in vernieuwingscholen", met als ondertitel "een vergelijkend onderzoek naar opvattingen van verantwoordelijkheid voor kinderen in 'gewone' basisscholen, Montessori- en Jenaplanscholen." Dus naast onderzoek in traditionele vernieuwingscholen ook een vergelijking met 'gewone' scholen.

Het proefschrift rechtvaardigt vanwege de thematiek een wat uitvoeriger bespreking in 'Mensen-kinderen'. Realiseren vernieuwingscholen een betere zorg in de praktijk? Verwijzen ze minder en gebeurt dit verantwoord? Zijn er overeenkomsten en verschillen in opvattingen tussen groepsleid(st)ers van Montessori- en Jenaplanscholen? Het kennis nemen van de opvattingen van collega's over zorgverbreding is sowieso interessant.

Te meer als de informatie en reflectie gebeurt door een wetenschappelijke 'buitenstaander', die onder andere door participerende observatie wil doordringen tot de echte opvattingen in de praktijk.

In het slothoofdstuk van zijn boek "Samen naar school", vertelt Prof. dr. K. Doornbos over de aanleiding om dit boek te schrijven. Een journalist vroeg tijdens de persconferentie over het rapport 'Weer samen naar school': "Bent U niet bang dat de kwaliteit van het basisonderwijs in het gedrang komt als er meer kneuzen naar toe gaan?". Het taalgebruik en met name deze attitude ten opzichte van kinderen met problemen ergerde hem zo dat een boek de uitlaatklep moest zijn om zijn ergernis vorm te geven.

Een dergelijk motief speelt niet bij dr E. Schram. In het voorwoord bij haar proefschrift noemt ze: Interesse in onderzoek, gekoppeld aan betrokkenheid bij het onderwerp zorgverbreding. Bovendien nieuwsgierigheid naar opvattingen over en realiseringen van zorgverbreding in 'gerenommeerde' vernieuwingscholen, een naam die ze van haar promotor Doornbos heeft overgenomen als er sprake is van traditionele vernieuwingscholen.

Het realiseren van het proefschrift typeert ze als een strijd met een weinig bevredigend resultaat: "Nu dit boek er ligt, lijkt het een pyrrhusoverwinning.

De ontvullende werkelijkheid dringt zich weer op: echt belangrijk is een proefschrift niet. Het zal weinig worden gelezen en het verandert de wereld niet". Voorwaar geen ideale motivatie voor een lezer om verder te gaan, laat staan een motief om werkwijze en resultaten van het onderzoek voor een grotere groep lezers te ontvouwen door middel van een artikel. Even verderop toch een lichtpuntje: "Ik hoop dat de scholen uit het onderzoek nu ook iets van mij kunnen leren.

Dit proefschrift beoogt een bijdrage te leveren aan het inzicht in en de discussie over de wijze waarop de verantwoordelijkheid in de basisschool kan en moet worden opgevat". De praktijk, bezig met zorgverbreding heeft er dus toch wel wat aan. Hier ben ik het met de auteur eens. Door een samenvattende weergave van doel, inhoud, werkwijze en resultaten van het onderzoek, waarbij uiteraard de nadruk gelegd wordt op de gegevens van de Jenaplanscholen, kunnen collega-scholen hun eigen opvattingen over zorgverbreding spiegelen en aan een kritisch onderzoek onderwerpen. Want de gegevens geven echt stof tot nadenken.

Algemene gegevens

In het onderzoek worden opvattingen van zorgverbreding in 3 typen basisscholen geanalyseerd namelijk in 'gewone' basisscholen, Montessori- en Jenaplanscholen. "Het onderzoek sluit aan bij het actuele streven de verantwoordelijkheid van het basisonderwijs ten opzichte van kinderen met specifieke behoeften te wijzigen, c.q. uit te breiden". Schram kiest bewust voor het begrip "verantwoordelijkheid", in plaats van "zorgverbreding". Verderop zullen we aangeven waarom.

Of en hoe scholen hun brede verantwoordelijkheid voor een heterogene groep kinderen vorm geven, kun je het best te weten komen door in en vanuit de praktijk de teams naar hun opvattingen en realiseringen te vragen. Daarbij gaat de auteur uit van "de veronderstelling dat de wijze waarop een schoolteam de verantwoordelijkheid opvat, beïnvloed wordt door de betekenis die een school toekent aan verschillen tussen kinderen met betrekking tot de vormgeving van het onderwijs." Krijgen kinderen hetzelfde programma of wordt het per kind aangepast? Hoe wordt in de organisatie rekening gehouden met verschillen tussen kinderen? Hoe wordt omgegaan met specifieke individuele begeleiding? Beantwoording van deze vragen geeft zicht op de diversiteit van omgang met verschillen in de 3 onderwijstypen.

Maar hoe zorg je ervoor dat je de goede vragen stelt? En op welke dingen moet je letten? De onderzoeker heeft een vraag-/kijkwijzer nodig om vergelijkbare gegevens in de diverse scholen naar voren te halen.

Door het bestuderen van literatuur over zorgverbreding en via een vooronderzoek heeft Schram een analysekader samengesteld. We geven dit schema volledig weer opdat een school zijn eigen opvatting van verantwoordelijkheid kan vergelijken met die van de onderzoeksscholen.

Vanuit het analysekader is het hoofdonderzoek uitgevoerd. Bij het onderzoek waren 17 scholen betrokken: vijf Montessorischolen, vijf Jenaplanscholen en zeven 'gewone' scholen.

Deze aantallen bieden per groep redelijke

onderzoekscategorieën

vergelijkingsmogelijkheden. Schram waarschuwt terecht voor algemene uitspraken over het Montessori- of Jenaplanonderwijs. Het gaat om deze vijf Jenaplanscholen. De opvattingen in deze scholen staat centraal. Een andere Jenaplanschool of een groep scholen kan zich aan deze opvattingen spiegelen. Niet meer en niet minder.

Het analysekader (met name het onderdeel 'omgaan met verschillen') is tevens gebruikt bij het bestuderen van de theorieën (de schoolconcepten) waarop de verschillende scholen zich baseren. Zo kan Schram opvattingen die in schriftelijk vastgelegde schoolconcepten naar voren komen vergelijken met de opvattingen die daaromtrent in de praktijk leven. Opvattingen binnen een schoolconcept kunnen in theorie goede mogelijkheden bieden voor een brede verantwoordelijkheid. In de praktijk geven scholen op hun eigen wijze vorm aan het concept, een praktijk die nogal eens op gespannen voet staat met het ideaal.

Spanning tussen theorie en praktijk zijn juist aanknopingspunten om haalbare veranderingen (bijvoorbeeld in het zorgplan of de zorgverbredingsparagraaf) tot stand te brengen.

Zorgverbreding en verantwoordelijkheid.

Schram heeft in haar onderzoek bewust gekozen voor de term 'verantwoordelijkheid' in plaats van 'zorgverbreding'. Zij zegt: "Het begrip zorg vooronderstelt een relatie die meer op afhankelijkheid is gebaseerd. Er geldt slechts een algemene verplichting tot rekenschap, zorg wordt veelal verleend op basis van vrijwilligheid, goede bedoelingen of andere motieven." In opvoeding en onderwijs gaat het meer om een relatie op basis van rechten, plichten en rekenschap. In de opvatting van Schram gaat het bij omgaan met verschillen tussen kinderen om een pedagogische verantwoordelijkheid. Een schoolteam neemt door toelating tot de school verantwoordelijkheid voor kinderen. Ze ziet zich

voor een taak gesteld en dient zich daarvoor te verantwoorden.

De taak wordt door Schram tweeledig omschreven: De basisschool heeft tot taak bepaalde kennis en vaardigheden bij te brengen en de persoonlijke ontwikkeling te begeleiden. Voor deze taak neemt de school verantwoordelijkheid. Een school die deze verantwoordelijkheid opvat in de betekenis van zorg, heeft volgens Schram een bepaalde opvatting over verantwoordelijkheid. Voor een pedagogische verantwoordelijkheid zijn ook andere opvattingen denkbaar, bijvoorbeeld: het kind heeft er recht op dat we rekening houden met zijn specifieke behoeften en mogelijkheden. Deze laatste pedagogisch/antropologische fundering spreekt het Jenaplan-hart wel aan. Het begrip 'zorgverbreding' is ondanks een diversiteit aan betekenissen mijns inziens niet meer weg te denken uit onderwijsland. Bij de invulling van zorg moet met de opvattingen van Schram over (pedagogische) rechten en plichten rekening worden gehouden. Als zodanig hoeft Schram de titel van haar proefschrift dan ook niet te wijzigen.

Een betrokken werkwijze

Aan de hand van veelal oorspronkelijke teksten analyseerde Schram de opvattingen over verantwoordelijkheid op schoolconceptniveau. Ze bestudeerde o.a. Der Kleine Jenaplan, boeken van Montessori en de Wet op het Basisonderwijs als concept voor de 'gewone' school.

Bij het onderzoek naar de opvattingen in de praktijk is sprake van participerende observatie, interviews en documentenanalyse (schoolwerkplan en ouderbrochures). De onderzoeksmethoden waren gericht op de gezamenlijke visie van een team op verantwoordelijkheid. Explíciete afwijkingen werden opgenomen. De onderzoeker heeft in alle scholen drie à vier dagen doorgebracht. Zij observeerde in groepen, was aanwezig bij pauzes, liep 'pleinwacht', nam deel aan vergaderingen, etc. In de praktijk was het meer observeren dan participeren. Een lijst met aandachtspunten, gebaseerd op het analyse-schema was de leidraad bij de observaties. Tijdens

de bezoekdagen vonden ook de interviews plaats. De gesprekspunten waren eveneens gebaseerd op het analyse-schema. De observaties en gesprekken in de klas en tijdens vergaderingen, voorkwamen te veel sociaal wenselijke reacties tijdens de interviews, volgens de onderzoeker.

Hoewel de nadruk in het onderzoek lag op opvattingen bij teams ten aanzien van verantwoordelijkheid, zijn ook wat kwantitatieve gegevens verzameld.

Kwantitatieve gegevens

Tijdens de vraaggesprekken heeft Schram geprobeerd informatie te verzamelen omtrent de verwijzingen, neveninstromers, aanmeldingen voor individueel onderzoek, etc. Betrouwbare gegevens zijn volgens haar zeer moeilijk te verkrijgen. De scholen is gevraagd naar het aantal kinderen dat in de periode van de afgelopen tien jaar gemiddeld per jaar is verwezen naar het speciaal onderwijs, is aangemeld voor onderzoek, naar of van andere basisscholen kwam, etc. Schram: "Hoewel de anonimiteit van elke school werd gewaarborgd, werden deze cijfers met terughoudendheid gegeven. Vooral het wisselen van leerlingen tussen basisscholen is een soms moeilijk te ontsluiten fenomeen".

De gegevens die in het proefschrift zijn opgenomen berusten dan ook op schattingen van de betrokkenen. Bij de terugkoppeling naar scholen is extra aandacht op controle van deze gegevens gevestigd. Toch zegt Schram: "De nauwkeurigheid en volledigheid waarmee deze cijfers door scholen en diensten worden geadministreerd, dan wel gepresenteerd aan buitenstaanders lopen van school tot school uiteen. De betrouwbaarheid laat te wensen over." Voor de lezers van dit artikel nemen we een schema over deze gegevens integraal op. In het proefschrift zijn de namen van scholen veranderd. Een paar interessante gegevens:

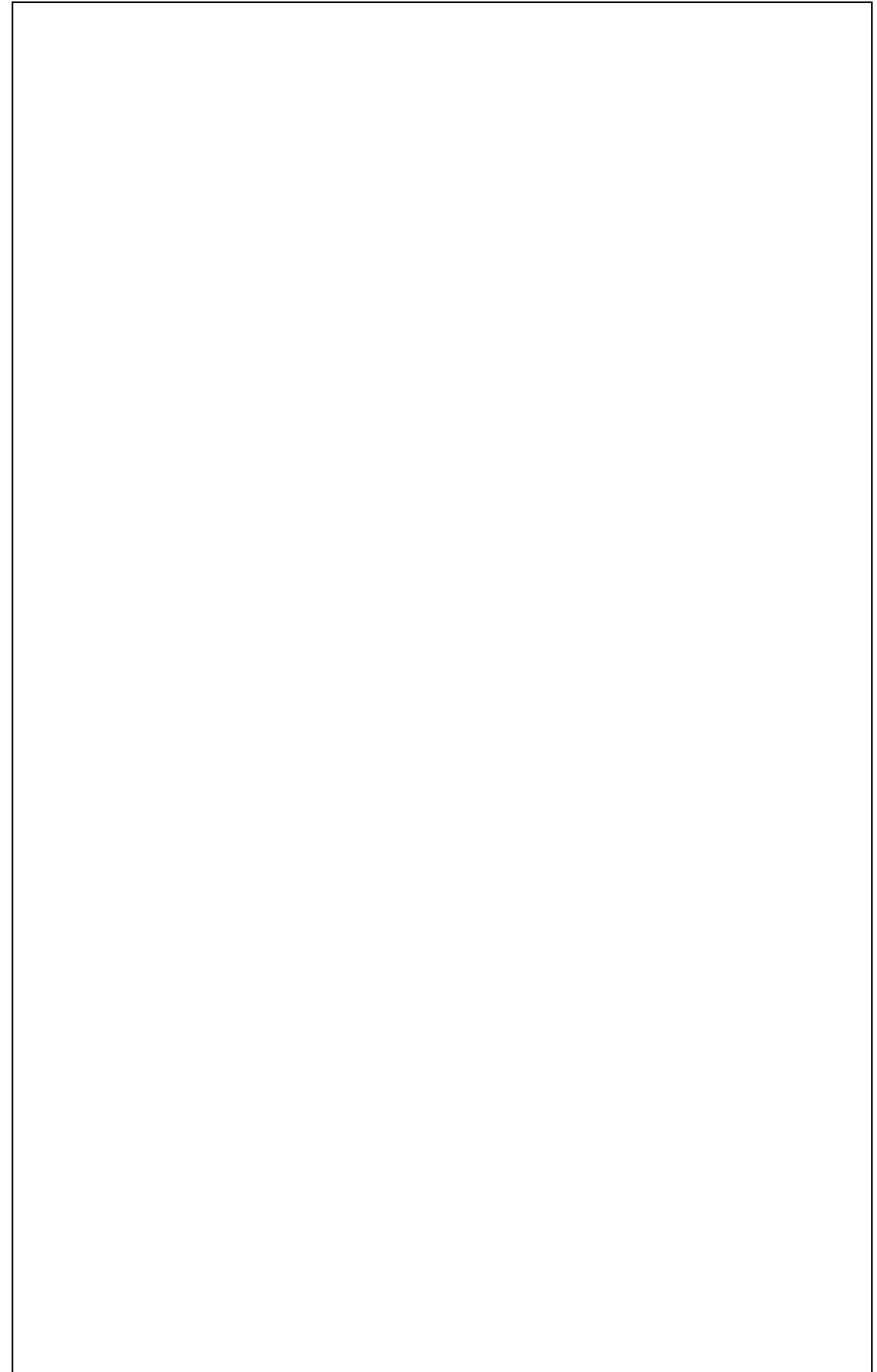
- In verhouding verwijzen Jenaplan-scholen weinig kinderen naar het speciaal onderwijs. Toch hebben ze te maken met 'zware problemen'.

- De Montessorischool met de zwaarste problemen, verwijst het minste aantal kinderen.

- De drie groepen scholen zijn op basis van deze gegevens slechts globaal te onderscheiden. Binnen de drie typen komen wel behoorlijke verschillen naar voren. Dit beeld komen we verderop ook tegen aan bij de beschrijving van de

kunnen hun eigen gegevens daar eens naast leggen, of weet u, lezer, het ook niet precies....?

Het accent in het onderzoek ligt op analyse van opvattingen bij schoolteams.



opvattingen binnen de groepen scholen. Het landelijk gemiddelde aantal verwijzingen naar het speciaal onderwijs ligt rond 1%. Ook bij dit onderzoek treffen we tussen scholen grote verschillen aan. Maar het blijven schattingen. Scholen

Deze gegevens zijn betrouwbaarder. Terugkoppeling naar de scholen heeft plaatsgevonden en gegevens zijn daarop zo nodig bijgesteld. We vermelden de resultaten van het onderzoek per schooltype, om daarna Schram te volgen in

haar vergelijking van de schooltypen. Om een eigen analyse op schoolniveau vorm te geven vermelden we het samenvattingsschema van een Jenaplan-school.

De 'gewone' school.

Het concept van waaruit deze scholen geacht worden te werken met betrekking tot verantwoordelijkheid, vindt Schram niet duidelijk. De Wet op het Basisonderwijs gaat uit van een structurele vernieuwing, waarin verschillen tussen kinderen tot uitgangspunt worden genomen. Oplossing van schoolproblemen ligt dan in de bestrijding van systeemfactoren die deze problemen mede veroorzaken, bijvoorbeeld afschaffing van het leerstofjaarclassysteem. De ARBO-nota over zorgverbreiding en het daarop te baseren beleid zoekt de vormgeving veel meer binnen het leerstofjaarclassysteem. Alle leerlingen moeten binnen de gestelde termijn de minimumdoelen bereiken. Daarop is de zorg gericht. Leerlingen die hier niet aan kunnen voldoen lijken dan aangewezen op het speciaal onderwijs. De doelen zelf en de beschikbare tijd worden niet aangepast.

De praktijk in de scholen laat een ander beeld zien. Hoewel veel 'gewone' scholen nog wel uitgaan van het leerstofjaarclassysteem, hanteren ze dit soepel. Voor enkele of meerdere vakken worden voor zorgkinderen individuele programma's gehanteerd.

De groepsleerkracht wordt daarin veelal bijgestaan door een vorm van remedial teaching. Storend gedrag, ernstige leerproblemen en gecombineerde problematiek zijn in de groep moeilijk op te vangen. Leerkrachten spreken dan over 'echte lom-kinderen', die behoren te worden verwezen naar het speciaal onderwijs. Trage en zwakke leerlingen zijn binnen het gewone onderwijs gemakkelijker op te vangen. De doelen moeten dan niet te sterk aan een jaarklas gebonden zijn.

Van de zeven 'gewone' scholen menen drie een bredere groep leerlingen te kunnen opvangen. Deze scholen leggen de nadruk op bredere doelstellingen voor kinderen. Zij passen zich bij de individuele mogelijkheden van leerlingen aan

en zij lijken daarin te slagen volgens Schram. Zij zijn dan ook te typeren als scholen die een structurele brede verantwoordelijkheid proberen te realiseren. Het aantal verwijzingen op deze scholen is laag. Er kan op een brede manier met verschillen worden omgegaan.

De zeven 'gewone' scholen geven een zeer divers beeld van verantwoordelijkheid. Van vernieuwend naar traditioneel. Vernieuwende scholen kunnen een bredere verantwoordelijkheid aan.

De Montessorischolen

Het concept is gericht op individuele ontplooiing. De groepsleider volgt de ontwikkeling van elk kind en biedt een individueel toegesneden leeromgeving. Specifieke behoeften kunnen per kind worden benaderd. Kinderen volgen in principe dezelfde weg, aan de hand van ontwikkelingsmaterialen. Verschil in tempo en belangstelling wordt gehonoreerd. In de verticale groepering wordt de sociale ontwikkeling van kinderen bevorderd. Schram constateert voor de leerkracht een individuele verantwoordelijkheid voor de groep, althans volgens het concept. Afwijkende gedrag en handicaps die voortkomen uit het kind zelf, kunnen in de basisschool niet adequaat worden opgevangen; voor hen bepleit Montessori de oprichting van speciale scholen.

In de praktijk komen we toch duidelijk andere opvattingen tegen. Vier van de vijf scholen houden wel vast aan de beginselen van Montessori, maar voelen zich genoodzaakt deze in overeenstemming te brengen met de huidige eisen aan de school, met name van de kant van de ouders. Leerinhouden worden meer vastgelegd. Men wil niet onderdoen voor het prestatieniveau van andere basisscholen. De veelal hoog opgeleide ouders stellen vooral hoge eisen aan de leerprestaties.

Onderzoek en remedial teaching helpen deze didactische verantwoordelijkheid ondersteunen. De scholen stellen grenzen aan hun verantwoordelijkheid. Werkhoudingsproblemen, gedragsproblemen en/of problemen die binnen de groep 'storend' werken, kunnen niet gemakkelijk worden opgevangen.

In deze zijn de onderzoeksscholen ook

huiverig voor neveninstromers van andere scholen. Vier van de vijf Montessori-scholen maken uitdrukkelijk gebruik van speciale scholen (conform het concept).

Een van de vijf scholen, de Roubiczek-school neemt een unieke positie in. Ze hebben een eigen invulling van het Montessori-concept, ze hebben een eigen 'zware' populatie, komend uit alle milieus. Samen met buurtinstellingen lukt het ze om brede verantwoordelijkheid te realiseren met zeer weinig verwijzingen naar het speciaal onderwijs.

De Jenaplanscholen

Schram geeft in hoofdlijnen de volgende beschrijving van verantwoordelijkheid op conceptniveau: In het Jenaplan staat het groepsleven centraal. Het kind ontwikkelt zich met en door anderen. Verschillen tussen kinderen in begaafdheid, ontwikkelingsniveau en interesse dragen bij aan de totale persoonsvorming van ieder kind in de groep.

Kinderen leren samen te leven en te werken en accepteren dat niet van elk kind hetzelfde verwacht wordt.

De organisatie in stamgroep en niveau-cursus biedt volgens Petersen voldoende mogelijkheid tot differentiatie. Petersen streeft een verantwoordelijkheid na voor kinderen met uiteenlopende begaafdheden: ook een deel van de kinderen uit het speciaal onderwijs ('Hilfschüler') en de zwak- en hoogbegaafde kinderen vallen eronder. Grenzen worden gelegd bij (irreële) verwachtingen van ouders en bij 'pathologische' kinderen. Ook kan het aantal problematische kinderen in de school niet onevenredig groot worden. Schram constateert op conceptniveau een goede basis om een brede verantwoordelijkheid waar te maken. Toch ziet de praktijk er anders uit.

Evenals bij de Montessorischolen heeft de maatschappelijke context gezorgd voor een 'tijdgebonden' invulling van het concept. Er wordt meer de nadruk gelegd op beheersing van kennis en vaardigheden. Van een 'leerschool' willen de onderzoeksscholen echter niets weten. Twee scholen vinden dat ze toch al teveel die kant opgaan. Het cursorisch

program neemt beduidend meer tijd in beslag dan Petersen voor ogen had.

Op dit vlak worden de inhouden vastgelegd en bij sommige scholen zelfs aan leerjaren gekoppeld. Homogene vorderingengroepen lijken bijna op kleine leerstofjaarklassen. Het is moeilijk voor de scholen om in de gedachtenlijn van Petersen individuele leerwegen te plannen en individuele leermiddelen te kiezen. Aanschaf van klassikale methoden is een van de oorzaken. Schram constateert eveneens een gebrek aan professionaliteit bij leerkrachten om individuele ontwikkeling mogelijk te maken. Toch spelen brede doelen bij het vormgeven van verantwoordelijkheid nog steeds een belangrijke rol.

De teams voelen een gemeenschappelijke verantwoordelijkheid voor brede groepen kinderen. Juist voor probleemkinderen voelen ze een specifieke verantwoordelijkheid. Tussentijdse opname van kinderen vanuit andere scholen komt dan ook veel voor (zie kwantitatieve gegevens). Een Jenaplanschool dient volgens de teams een tolerant en veilig klimaat te scheppen voor alle kinderen. Kinderen die langzamer of met meer moeite leren worden niet snel als problematisch ervaren. Gedragsproblemen en problemen op sociaal-emotioneel gebied kunnen doorgaans worden opgevangen. Schram constateert bij veel Jenaplanscholen een goede houding om een brede verantwoordelijkheid waar te maken.

In de pedagogisch- didactische situatie ontbreken nog vaak de mogelijkheden (middelen en werkvormen) om het ideaal waar te maken.

De huidige maatschappelijke context drukt eveneens zwaar op scholen bij het realiseren van een brede verantwoordelijkheid. Een directeur van een Jenaplanschool verwoordt het in het onderzoek als volgt:

“We zijn altijd een school geweest die de kinderen vrij lang gehouden heeft. Maar onder invloed van zowel de uitgroei van de wijk met een grote toename van pro-

blemen, de werkdruktoename en groepen van meer dan dertig.....houdt het op een gegeven moment op. Ik zeg dat ook ter bescherming van de leerkrachten. Toch, als ik kijk naar het aantal veranderingen, dan is er nog steeds veel zorg. We proberen echt de kinderen binnen de basisschool te houden, want het is voor een kind niet prettig de wijk uit te moeten. Op school gebeuren toch 70% van de afspraken en daar val je dan altijd buiten.

Conclusies / aanbevelingen

Schram constateert dat geen van de onderwijstypen een voldoende garantie biedt voor een brede verantwoordelijkheid. De vergelijking van opvattingen doorkruist het onderscheid in typen. Zo lijken scholen die uniforme doelstellingen nastreven op elkaar. Schram ziet in deze overeenkomsten tussen sommige Montessorischolen en de meer leerstof gebonden jaarklasscholen. Door hun houding vertonen een paar ‘gewone’ scholen overeenkomsten met Jenaplanscholen. Ze zegt : ‘Een schoolconcept biedt een kader van waaruit tot verschillende verantwoordelijkheidsopvattingen kan worden gekomen. Geen van de drie concepten biedt voldoende garantie tot het waarmaken van een verantwoordelijkheid, waarin zowel het pedagogische als instructie-aspect van verantwoordelijkheid tot hun recht komen. De concepten worden beïnvloed door de maatschappelijke en lokale context.

Wat uiteindelijk van doorslaggevend belang is voor de invulling van verantwoordelijkheid, is een bepaalde grondhouding bij directie en team om hoe dan ook een grote gezamenlijke verantwoordelijkheid, gebaseerd op de aanvaarding van verschillen tussen kinderen, te dragen

Tenslotte vermeldt Schram nog drie zaken die volgens haar de realisering van een grote verantwoordelijkheid belemmeren:

- De op landelijk niveau gekozen innovatiestrategie, waarbij iedere

school een eigen invulling en uitwerking kan realiseren. Het concept Basisonderwijs met zijn systeemgerichte idealen komt zo moeilijk van de grond.

- De invloed van methoden en materialen op werkwijzen in de schoolpraktijk. Leerkrachten ervaren een gebrek aan methoden die zich lenen voor geïndividualiseerd onderwijs of het gebruik in heterogene groepen.
- De wetenschap geeft tegengestelde opvattingen. Dan weer de nadruk op de instructiekant van het onderwijs (effectieve schoolgedachte), dan weer het belang van een goede pedagogische basis om een brede verantwoordelijkheid waar te maken. Een grondige bezinning op kinderlijke belangen is wenselijk.

Tot zover het proefschrift van Els Schram. Veel waardevolle opvattingen, als spiegel voor de eigen opvattingen en materiaal dat verdere reflectie vereist op team-/ cursus- en landelijk niveau. In dit artikel gaat het vooral om overdracht van informatie. Een kritische reflectie bewaren we voor een volgende keer. Vanuit een brede zorg komen we hier op terug.

LITERATUUR

E.C Schram,

Zorgverbreding in vernieuwingscholen, Wolters-Noordhoff Groningen.1992

Prof.dr. K. Doornbos e.a., Samen naar school, Intro Nijkerk 1991

Tjitse Bouwmeester is docent voor kindersociologie aan de Jenaplancursussen en is tevens verbonden aan de opleiding speciaal onderwijs.

Verder is hij projectleider van het project

Wereldoriëntatie Jenaplan van de SLO.

