

MENSEN kinderen

*jaargang 9
nummer 3
januari 1994*



***IN DIT NUMMER:
INTERNATIONAAL LEREN***

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

Jaargang 9, nummer 3, januari 1994
Uitgegeven door de Nederlandse Jenaplan-
vereniging.

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 abonne-
ment.

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: Ine van den Broek, Buren.

- Foto blz. 9: H.A.S. Oudshoorn, Haarlem

- Foto blz. 24: Ine van den Broek, Buren.

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.

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>	
Internationaal leren	4
<i>Kees Both</i>	
Filosofen met kinderen (2)- Rijker mag ook.....	12
<i>Tjitse Bouwmeester</i>	
Wiskunde in de Jenaplanschool (4)- De teamvergadering.....	16
<i>Tom de Boer</i>	
Ik worstel en.....(2)- Coöperatief leren.....	19
<i>Wim Kruiper</i>	
TOM	21
Kerdoelen basisonderwijs- wat moeten we daarmee?	22
<i>Werkgroep Kerndoelen NJPV</i>	
Het CITO-leerlingsvolgsysteem.....	27
<i>Ad W. Boes</i>	



Als ik dit schrijf liggen Kerst en Oud en Nieuw nog voor mij. Als u dit leest liggen deze feestdagen alweer achter ons. Zonder sentimenteel te hoeven zijn, geeft deze periode van het jaar toch vaak aanleiding tot bezinning op het verschijnsel tijd. De tijd die voortgaat en, net zoals de god Chronos uit de Griekse mythologie, zijn eigen kinderen opvreet. De tijd ook, die allerlei verrassingen voor ons in petto heeft, aangename en onaangename. Over onaangename verrassingen weten we mee te praten- zie bijvoorbeeld wat in Bosnië en in de voormalige Sovjetunie gebeurt. Wie had dat kunnen denken? Maar ook andere verrassingen- in het Midden-Oosten lijkt de kans op vrede groter te worden, in Zuid-Afrika idem. Maar in het algemeen zijn we minder optimistisch over de toekomst- zal het ooit beter worden?

In dit nummer staat een artikel over "Internationaal leren", waarin uit het verleden mensen aangehaald worden

die nadachten over vrede en rechtvaardigheid en wat de school daaraan zou kunnen doen: Peter Petersen, Suus Freudenthal, Feitse Boerwinkel. Waren zij naïefer dan wij? Of kijken wij niet goed genoeg? Hoe dan ook: zonder utopie, zonder hoop dat het beter kan, voor mijn part een "wanhopige hoop", zaken we steeds verder weg en kunnen we zeker niet bezig zijn met het opvoeden van kinderen. Dat grotere perspectief sluit kleine daden niet uit, integendeel. We zijn op dat punt veel bescheidener geworden. In Mensen-kinderen van september, j.l. citeerden we Vaclav Havel, die wijst op het grote effect dat kleine daden kunnen hebben. En nog eerder drukten we het gedicht van Remco Campert af: Verzet begint niet met grote woorden, maar met kleine daden.

Niet zolang geleden was ik in Jena en in Gotha, in Thüringen, Duitsland. Daar merk je hoe belangrijk het is dat men-

sen zich inzetten voor een ideaal voor hun kinderen, voor een nieuwe school. Een vorm van verzet. Daar word je warm van. Dat geeft mij weer moed. Ik hoop dan ook dat er relaties ontstaan tussen scholen daar en hier, tot wederzijds voordeel, om van elkaar te leren, als scholen, groepsleid(st)ers, ouders en, last but not least, als kinderen. Een klein teken van verzet tegen negatieve tendensen die we zien, in de vorm van racisme, nationalisme, fundamentalisme.

In dit nummer wordt weer aandacht gegeven aan rekenen. Het filosoferen met kinderen wordt beschreven als een verrijking van wereldoriëntatie in Jenaplanscholen. Zeer actueel is de aandacht voor de kerndoelen basisonderwijs en het CITO leerlingvolgsysteem. Een aantal min of meer vast terugkerende rubrieken completeren dit boeket aan artikelen.

Een vruchtbaar Jenaplanjaar 1994 toegewenst!

METAMORFOSE

*Wij wisten
dat tijd onbarmhartig doorvreet
als een heel leger
hongerige rupsen*

*maar niet
dat hij zich eensklaps kon
ontpoppen
tot dit moment
vol wonderlijke vlinders*

Ellen Warmond

INTERNATIONAAL LEREN

Jenaplanscholen krijgen regelmatig buitenlandse bezoekers over de vloer. Het omgekeerde, n.l. het op bezoek gaan bij scholen in het buitenland, gebeurt helaas veel minder. Sommige scholen hebben een partnerschap met een school in het buitenland, waarin leraren en soms ook de kinderen elkaar van tijd tot tijd ontmoeten. In een aantal gevallen corresponderen individuele kinderen en klassen/groepen met elkaar. Tenslotte noem ik nog de contacten op het niveau van de vernieuwingsbewegingen, bijvoorbeeld met scholen en instellingen in Midden- en Oost-Europa, met de Gesellschaft für Jenaplanpädagogik in Deutschland, met Jenaplanontwikkelingen in Oost-Duitsland en met het Network of Progressive Educators in de USA. De Jenaplanbeweging is altijd al internationaal georiënteerd geweest, dat was bij Petersen al het geval en ook bij Suus Freudenthal. Die internationale oriëntatie dringt zich steeds sterker op. Men spreekt over "internationalisering van het onderwijs". Maar tegelijkertijd is het lastig om daar werkelijk inhoud aan te geven. Alleen een paar enthousiastelingen zetten zich daarvoor in. We hebben zoveel aan ons hoofd, heel dicht bij huis. Het hemd is immers nader dan de rok en scholen reageren dikwijls met een "ook dat nog....!?"

De Kring Buitenland van de NJPV heeft ervoor gekozen om desondanks te blijven werken aan het uitbouwen van internationale relaties. Daarbij zal een visie op "internationaal leren" uitgangspunt moeten zijn: van elkaar leren als leraren, als scholen, als vernieuwingsbewegingen en als kinderen. Wat "mondiale vorming" genoemd wordt, maakt deel uit van dit internationale leren. In dit eerste artikel wordt getoond op welke rijke traditie wij kunnen voortbouwen en dat de basisprincipes Jenaplan ook in deze richting wijzen. In volgende artikelen worden actuele ontwikkelingen beschreven. Internationaal leren: een normaal, geïntegreerd aspect van onderwijzen en leren in een school van nu, een stuk wereldoriëntatie. De begrijpelijke afweerreactie- "ook dat nog?- zou hier niet van toepassing hoeven te zijn.

Een nieuw-europese beweging voor onderwijsvernieuwing

Mensen voor ons zijn daar al veel vaker mee bezig geweest. Met name rond grote crises hebben ook pedagogen geprobeerd daarop antwoorden te formuleren. Dat gold bijvoorbeeld voor de grote Tsjechische pedagoog Jan Amos Comenius, die na de verwoestende dertigjarige oorlog (1618-1648) voorstellen deed voor Europees onderwijs en vredesopvoeding (Vriens, 1988, p.95, e.v.).

Dat gold ook voor de pedagogen die de verschrikkingen van de Eerste Wereldoorlog hadden meegemaakt.

Een van hen was Peter Petersen. Hij was na de oorlog betrokken bij de onderwijsvernieuwing in Hamburg (de Hamburgse "Gemeinschaftsschulen", zie Both, 1983) en later in Jena. Bovendien maakte hij deel uit van een internationaal netwerk van pedagogen, waartoe bijvoor-

beeld ook Maria Montessori en Ovide Décoly behoorden. In 1923 hield Petersen een aantal voordrachten in Kopenhagen (in het Deens, dat hij uitstekend beheerste) over "De nieuw-europese schoolbeweging". Deze lezingen werden opnieuw bewerkt en in 1926 uitgegeven onder de titel "Die Neueuropäische Erziehungsbewegung". Het "nieuw" in de titel slaat op het besef onder velen, dat zich in deze tijd werkelijk nieuwe mogelijkheden en denkwijzen aan het doorzetten waren, een nieuw élan doorbrak. Men had het ook wel over een "New Era", over "een school van de maatschappij-in-wording ("eine Schule der werdenden Gesellschaft"). Er kwam niet alleen een nieuwe school in beeld, maar deze school maakte, meende en voelde men, deel uit van een nieuwe Europese cultuur-in-wording. Naar hun besef braken er mogelijkheden voor een nieuw Europa aan. Petersen schreef:

"Hoe dit Europa er in 1950 zal uitzien,

of het een politieke gemeenschap, of een woestijn met maar weinig mensen zijn zal, stijf zal staan van de wapens of ontwapend is, met een vrij economisch verkeer over de huidige tolgrenzen of niet, dat weet niemand van ons. Het gaat erom.....kennis te nemen van de feiten enin het heden daadwerkelijk stelling te nemen..."

Overall in Europa waren pedagogen bezig met het vernieuwen van het onderwijs, ook al voor de oorlog. Petersen geeft in zijn boek een uitvoerig overzicht van deze experimenten, besteedt o.a. aandacht aan Jan Ligthart, Montessori, de volkshogescholen in Denemarken, de Abbotsholme-school in Engeland, de school van Décoly in Brussel, de "leefgemeenschapsscholen" in Duitsland, etc. Basaal voor al deze scholen zijn "een nieuwe wetenschap van kind en jongere" (wij zouden zeggen: een nieuwe antropologie van kinderen en jongeren), een humane ethiek en een nieuw mens- en wereldbeeld.

Maar in een tijd waarin de wereldwijde verbindingen zo snel zijn, zo schrijft Petersen (notabene, in de twintiger jaren van onze eeuw!), is het onmogelijk dat deze beweging zich tot één continent beperkt. Petersen wijst onder andere op de school van Tagore in India, de nigerschool van Thomas Booker Washington in Alabama en de proefschool van Dewey aan de universiteit van Chicago.

Aan het eind van zijn boek zegt hij:

"...al deze nieuwe scholen in heel Europa breken met het besef dat aan de andere kant van de staatsgrens geen mensen, maar duivels wonen." De Franse generaal die van scholen verlangt dat deze aan de officieren materiaal leveren dat "lichamelijk gestaald en geestelijk goed voorbereid is op kazerne en slagveld", moet als immoreel veroordeeld worden. Gelukkig zijn er, ook in Frankrijk, talloze leraren en ouders die zich daartegen verzetten,..."in de naam van een gezonde pedagogiek en moraal van de menselijkheid en van de vrede".

De nieuwe scholen zijn gericht op "creatieve dienst" aan de ander. Daarbij gaan de leraren voorop.

"Een sterk, groot en schoon geloof in de

toekomst van de gemeenschap der volken draagt de nieuwe opvoeding. Alle grote perioden van de geschiedenis der mensheid werden gedragen door een sterk geloof. Tijden van verval waren zwak van geloof en sterk op materieel en zinnelijk terrein. "Ob heute der Ruf verhallt (wegsterft) oder widerklingt in tafrohen Menschen und Menschenkreisen, das wird Abstieg oder Aufstieg Europas mitentscheiden."

In andere hoofdstukken schrijft hij over allerlei mensen die in het verleden voorstellen uitdachten voor vrede en integratie in Europa. Er wordt uitvoerig aandacht gegeven aan diverse probleemgebieden die hier van belang zijn:

- de taalproblematiek en het grote belang van de communicatie; Petersen bespreekt twee opties: Esperanto als kunsttaal, naast de talen van de verschillende landen en Engels als verkeerstaal voor heel Europa;
- de economie, waarbij het noodzakelijk is om Europees te denken en zich niet achter tolmuren te verschansen; behalve tegen tolmuren is Petersen ook kritisch tegenover het grote geld, beide kunnen er oorzaak van zijn dat we weer in een "gifgasoorlog" meegeleurd worden; in dit kader wordt ook aandacht besteed aan wat wij tegenwoordig zouden noemen: investeren in mensen ("human resources management");
- de democratie, waarbij de gangbare vormen van parlementarisme volgens hem overleefd zijn; deze leiden immers tot regeringen van minderheden (op z'n hoogst de helft plus een) die over de meerderheid regeren; welke sterker democratische regeringsvorm Petersen hier wel voor ogen staat blijft onduidelijk; wel prijst hij de persoonlijke vrijheid, de vergrote rechten van het individu;
- de oecumene: aan de oecumenische beweging binnen en tussen de kerken wordt ruim aandacht gegeven; ook dit is een integrerende en verzoenende kracht; van de levensbeschouwelijke stromingen die hier een belangrijke bijdrage leveren (hoewel ze getalsmatig niets voorstelden) noemt Petersen de quakers (die een International Fellowship of Reconciliation, IFOR,

oprichtten) en de theosofen; hij bespreekt deze als voorbeelden van "de vredeswil van de jongeren"; Petersen uit wel zijn beduchtheid voor machtsuitoefening op religieus terrein, die hij met name vreest van rooms-katholieke zijde;

-de internationale pedagogische verbanden, die gericht zijn op wederzijds verstaan, vrede, vriendschap tussen de volken, o.a. via het stimuleren van de opvoeding van kinderen in een verzoeningsgezinde, humane geest; tot deze verbanden behoren het International Bureau of Education in Genève, onder leiding van Adolphe Ferrière, de in 1920 opgerichte New Education Fellowship, met haar regelmatige internationale congressen, e.a. Petersen legt de nadruk op eenheid-in-verscheidenheid binnen Europa. Er is (gelukkig) een boeiende verscheidenheid, mede uitgedrukt in de verschillende landschappen. Maar er is, dwars door dat alles heen ook eenheid in maatschappelijke en algemeen-culturele verhoudingen.

Voor ons, in de negentiger jaren, klinken deze beschouwingen enerzijds als opvattingen uit een ver en idealistisch verleden. In de zestiger jaren waren dergelijke geluiden ook te horen, maar nu hebben we een aantal illusies verloren en worden idealen dikwijls gewantouwd.

Toch denk ik dat we er daarmee niet komen, dat zonder idealen de wereld er niet beter op wordt, integendeel. Wel zullen we op een nuchtere wijze met idealen om moeten gaan en oog houden voor het grote belang van kleine stappen in die richting. Dat verbindt ons met bovenstaande beschouwingen van Petersen, waarbij het opvalt hoe hij een aantal factoren analyseert, die ook nu nog van belang zijn. In onze internationale pedagogische contacten zullen we moeten proberen een gezamenlijk perspectief te ontwikkelen, een visie op een vreedzame, rechtvaardige en ecologisch duurzame (internationale) samenleving. Daartoe behoort zowel het zoeken en erkennen van een fundamentele gelijkheid als het leren omgaan met verscheidenheid en tegenstellingen (Vreugdenhil 1984).

Het Internationaal Plan

Na de Tweede Wereldoorlog werden de Verenigde Naties opgericht en ontstonden de eerste plannen voor de eenwording van Europa. Ook waren er verschillende initiatieven voor het stimuleren van "international understanding", ook en vooral door middel van opvoeding. Een van de middelen daarvoor was de correspondentie tussen jongeren uit verschillende landen door het Jeugd-Rode Kruis, e.a. Deze waren echter vrij incidenteel en vooral gericht op het kweken van individuele "goodwill". Als het via scholen liep, was men volkomen afhankelijk van de goede wil van de leerkracht, en daardoor uiterst kwetsbaar. Hoe zou je er meer structuur aan kunnen geven? In 1952 werd in het UNESCO-huis in Parijs de "Conference of Internationally-minded Schools" gesticht, een vereniging dus van internationaal gezinde scholen. Een van de oprichters was Kees Boeke, voorzitter van de Werkgemeenschap voor Vernieuwing van Opvoeding en Onderwijs (WVO), de Nederlandse Sectie van de New Education Fellowship. Behalve correspondentie tussen kinderen/jongeren en tussen scholen wilde men ook jaarlijkse conferenties organiseren en uitwisselingen van kinderen en leraren mogelijk maken. Al dit werk was met name gericht op het voortgezet onderwijs. Men wilde het ook voor 5-12-jarigen, maar stuitte daarbij op het taalprobleem. Er moeten in zo'n geval andere communicatiemiddelen gebruikt worden en men mikte hier vooral op kindertekeningen. In hoeverre kunnen deze een volwaardig en algemeen verstaanbaar communicatiemiddel zijn?

"Elke tekening, die niet tot de krasprestaties van de eerste levensjaren te rekenen is, vertelt ons iets. De vraag is, of dat wat verteld wordt waardevol, het vertellen waard is; met andere woorden of de tekening echt en spontaan is, ontsproten aan de innerlijke behoefte van het kind in vorm, lijn of kleur mee te delen wat het beleefd of gezien heeft.....Nooit zal een tekening met de precisie van de taal gevoelens en belevenissen kunnen weergeven, maar wanneer het kind waar ook ter wereld in

de gelegenheid zou worden gesteld zich waarlijk vrij te uiten.....zou expressiewerk een belangrijk medium voor het kweken van zuivere intermenselijke verhoudingen kunnen worden.

Of de tekentaal zich van symbolen bedient, die voor ieder zonder meer verstaanbaar zijn, is een andere kwestie. Wanneer het kind in Kleuter- en Lagere School opgroeit onder leiding van iemand, die hem zijn omgeving werkelijk leert zien, omdat hij zelf heeft leren waarnemen, kunnen zelfs in kleutertekeningen details zijn opgenomen, die ook voor de volwassene in andere delen der wereld de interpretatie bemoeilijken, aangezien het leven en de zeden waaronder dit kind opgroeit hem vreemd zijn". (Freudenthal-Lutter, 1954).

Vanaf 1951 ontwikkelde de WVO een "Internationaal Plan", gericht op het kennismaken van elkaars leven door kinderen in verschillende landen. Suus Freudenthal was bij de opzet daarvan betrokken. Er werd daarbij o.a. voortgebouwd op ervaringen van Freinet-scholen.

"De dubbele doelstelling is hier: het kind tot volledige ontplooiing te brengen en dan degenen die buiten zijn kleine kring staan - het behoeft zeker niet altijd om buitenlandse contacten te gaan - zoveel mogelijk aan het schone en interessante, dat hij op zijn ontdekkingstochten heeft gevonden, door middel van zijn expressie te doen deelhebben".

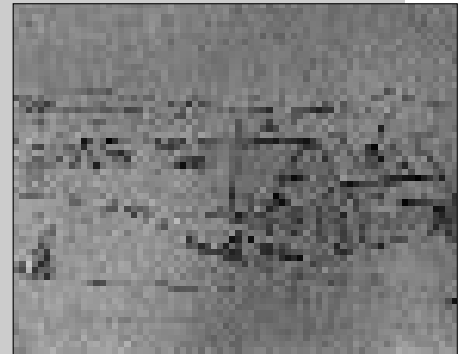
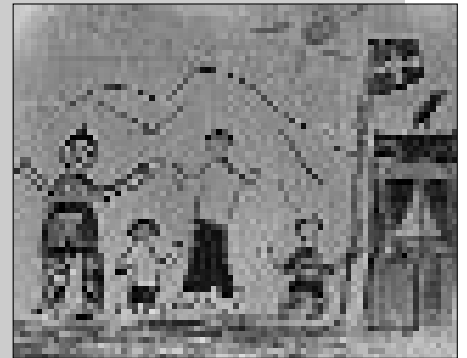
Het is pas echt geslaagd, als dit soort activiteiten niet incidenteel is. ...maar als de school een plaats is, waar het kind de kans krijgt zijn gehele persoonlijkheid te ontplooiën als mens en als toekomstig wereldburger, onder andere via zorgvuldig samengestelde jeugd- en schoolbibliotheken en "totaal vernieuwd aardrijkskundeonderwijs, waarbij vanaf den beginne af de mens in zijn strijd om het dagelijks bestaan in het middelpunt staat".

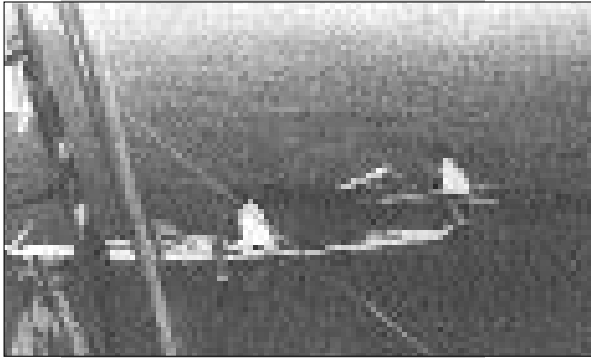
Het Internationaal Plan bouwde ook voort op initiatieven om door kinderen in verschillende landen over hun eigen leven geschreven en getekende boekjes internationaal te verspreiden. De gebruikte taal was daarbij het Esperanto.

Binnen het Internationaal Plan werden jeugdboeken en verhalen vertaald en verspreid. Kinderen elders lazen en/of hoorden deze verhalen en maakten naar aanleiding daarvan met behulp van allerlei technieken teksten en tekeningen. Deze tekeningen werden vervolgens via contactpersonen naar een school verzonden in een gebied van waaruit het verhaal afkomstig was en zodoende kregen de kinderen aldaar te zien hoe (in dit geval Nederlandse) kinderen tegen hen aankeken, welke beelden daar leefden. Suus Freudenthal vertelt over kinderen in Lambarene (Gabon, West-Afrika), die zich verbaasden over het (stereotype) beeld dat van hen bestond en de tekeningen corrigeerden oftewel er realistischer beelden tegenover stelden. Een aantal daarvan werd gefotografeerd en de foto's werden voorts weer teruggestuurd naar de Nederlandse kinderen. Tevens werd origineel Nederlands werk (tekeningen van een gracht in de buurt, Pasen, bloemen, etc.) naar Lambarene gestuurd en (schreef Suus Freudenthal) "wij moeten afwachten wat dit expressiewerk in de kinderen van Lambarene teweeg zal brengen. Voorlopig kunnen we ons slechts verheugen, dat het door deze aanpak mogelijk is geworden tussen een kleuterschool op Wittenburg in Amsterdam en de Negergemeenschap van Lambarene menselijke contacten te leggen, die door beide partijen met vreugde zijn begroet en zeker niet door menselijke lichtvaardigheid zullen worden verbroken."

Amsterdamse kleuters en eskimoscholen

Dezelfde leidster startte ook een correspondentie met eskimoscholen. Via contacten met het Groenland-ministerie in Kopenhagen en de Ministeries van Binnenlandse Zaken van Canada en de Verenigde Staten werd recent informatiemateriaal over de Inuit-volken verzameld, als achtergrond voor de leidster. Daarnaast werden er verhalen en verhalende boeken over eskimo's verzameld. De verzameling van destijds is nog in mijn archief op het CPS aanwezig. Delen daarvan werden destijds bewerkt tot te vertellen verhalen.





Doel van het nieuwe project was het inrichten van een tentoonstelling over het leven en leren van eskimo-kinderen. Via genoemde contacten werden foto's van het eskimo-project naar scholen op Groenland, in Noord-Canada en Alaska gestuurd, vergezeld van een brief waarin de bedoeling duidelijk gemaakt werd. In Canada was het enthousiasme zo groot, dat het boekje met foto's werd vermenigvuldigd en naar alle eskimo-scholen in

het Noorden gestuurd werd, met het verzoek mee te doen in het project. Suus Freudenthal vertelt over de reacties van een school in Alaska, waar de kinderen de tekeningen van uit Amsterdam "corrigeerden" en er zelf een groot aantal tekeningen aan toevoegden.

"De kinderen van Kivalina zouden geen echte Eskimo's zijn, als zij niet waren omgerold van het lachen bij het zien van de tekeningen van de Eskimo's voor de iglo....Zij zeiden: 'Zo zien we er helemaal niet uit. Ze hebben nog nooit iglo's gezien'. Menig eskimo-kind heeft zelf ook nog nooit een iglo gezien."

Het stereotype beeld wordt in de tekeningen van de eskimo-kinderen gecorrigeerd. De Nederlandse kinderen bezochten tevens een museum, waarin originele eskimo-voorwerpen en -afbeeldingen te zien zijn en naar aanleiding daarvan wordt weer getekend, geschilderd en geboetseerd. Bovendien worden vanaf het begin van dit project de ouders uitvoerig ingelicht en waar mogelijk verder ingeschakeld.

Het ging in genoemde project louter om proefprojecten, "om andere leerkrachten te laten zien, wat men zelfs in kleuterscholen op het gebied van internationaal gericht opvoeding kan bereiken".

"...Elke school, elke klas, elke leerkracht kan de vorm kiezen, die hem het beste ligt en die bijgevolg de beste resultaten belooft."

"Als wij ons niet blindstaren

op en alle heil zoeken in schoolcorrespondentie en het uitwisselen van tekeningen, dan kunnen wij erkennen, dat ook die leerkracht belangrijk tot het

bevorderen van gave internationale verhoudingen bijdraagt, die zijn klasse- of schoolbibliotheek in dat opzicht met zorg samenstelt, in de klas uit werkelijk goede boeken over andere landen voorleest en daardoor in de kinderen de behoefte naar verder lezen wekt."

Suus Freudenthal besluit haar artikel over "Internationaal gerichte opvoeding" als volgt:

....."we zullen het aan de tijd moeten overlaten te tonen wat waardevol was en wat niet. Ieder werke verder op de wijze, die bij zijn wezen hoort. Maar niemand onttrekke zich of achte de bijdrage, die hij zou kunnen leveren te klein. Want het is niet de omvang van de bijdrage, die hij zou kunnen leveren die voor de toekomst de waarde zal bepalen, maar dat wij ons inzetten met onze gehele persoonlijkheid".

Tot zover over het Internationaal Plan. Wat we daaruit kunnen overhouden is met name:

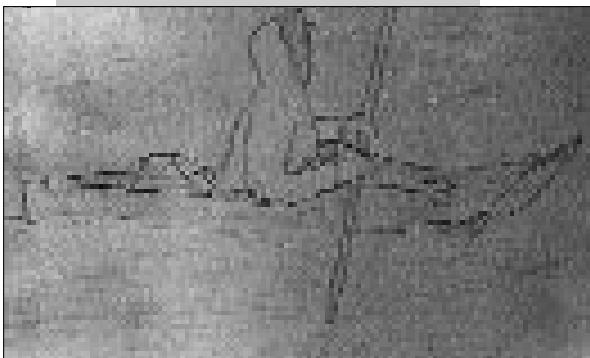
- de grote waarde van goede jeugdliteratuur over het leven in andere landen, om door de kinderen zelf te laten lezen of te bekijken of om voor te lezen of te vertellen;
- het zoeken van manieren om vooroordelen en stereotypen te (laten) corrigeren;
- de grote mogelijkheden, maar ook de moeilijkheden van de schoolcorrespondentie.

Wij zouden in onze tijd het beeld dat van (bepaalde) andere volken in kinderliteratuur en aardrijkskundemethodes gegeven wordt weer eens kritisch moeten toetsen en omgekeerd wat elders over Nederland en Nederlanders te berde wordt gebracht.

Daarnaast is het opvallend dat de internationale schoolpartnerschappen en schoolcorrespondentie momenteel weer opnieuw in de aandacht staan, in het kader van Europese vorming, ontwikkelings- en natuur- en milieueducatie. In het volgende nummer komen we daarop terug.

Inclusief denken

In 1966 schreef Feitse Boerwinkel een boek met de titel "Inclusief denken" en de ondertitel "Een andere tijd vraagt een ander denken". De nieuwe tijd die hij



beschreef werd gekenmerkt door een sterke versnelling- versterking-schaalvergroting van respectievelijk menselijk voortbewegen, denken (elektronische informatieverwerking), vernietigingskracht, ruimtevaart, bevolkingstoename en communicatie. In deze situatie is een andere wijze van samen-leven noodzakelijk, en daarvoor is weer een ander denken nodig. De nieuwe situatie is levensgevaarlijk als de mensheid in oude denkpatronen volhardt, die in deze nieuwe situatie anachronistisch zijn. Het oude denken is het antagonistische denken: het of-of-denken, jij gaat eraan of ik. Dit denken is dwaas, onverstandig. Het nieuwe denken is het inclusieve denken. Daarbij wordt er van uitgegaan

OUD EN NIEUW DENKEN

De oude - maar nog steeds heersende - denkhouding kan misschien het best worden gekarakteriseerd als het antagonistische denken. Het denken in de termen van of-of, waarbij de mens steeds uitgaat van de gedachte: of hij gaat eraan of ik. Of mijn groep wint of de zijne. Daarbij is de mens er steeds op uit geweest om zich met andere mensen te verbinden tegen andere mensengroepen. Deze groepen waren eerst klein - familie, stam - maar zijn langzamerhand steeds groter geworden: staten, statenbonden, statenblokken...De samenwerking tussen mensen was tot nu toe altijd een beperkte en kwam meestal tot stand tegen een andere groep. sociologisch gesproken: tegen een "out-group". De bedreiging die het bestaan van deze out-group vormde was over het algemeen het hechtste bindmiddel om tot een zekere samenwerking te komen, zelfs van mensen die het in allerlei opzicht absoluut niet met elkaar eens waren.

Tegenover het oude antagonistische, exclusieve denken zou ik als adequaat antwoord op de totaal veranderende situatie willen stellen: een nieuw, een inclusief denken. Daaronder versta ik een denken, dat er principieel van uitgaat dat mijn heil (geluk, leven, welvaart) niet verkregen kan worden ten koste van of zonder de ander, maar dat

dat mijn heil (welzijn) niet verkregen kan worden zonder of ten koste van de ander, maar alleen als ik tegelijkertijd het heil van de ander beoog en bevorder. Dit denken is verstandiger. Het is één wereld of géén wereld, leven met verschillen en tegenstellingen of samen ten onder gaan.

Boerwinkel werkte dit verder uit, vooral naar het onderwijs toe: op kleine schaal deze wijze van denken en handelen oefenen in de school; leren leven met verschillen en tegenstellingen in het alledaagse schoolleven. Ook in het wegverkeer en in de omgang tussen mensen die tot verschillende maatschappelijke groepen behoren zal dit geoefend moeten worden. Maar ook voor de mondiale

het alleen verkregen kan worden als ik tegelijkertijd het heil van de ander beoog en bevorder.

Man moet deze uitspraak niet in de eerste plaats idealistisch, maar realistisch opvatten. De bedoeling is niet dat het edeler en mooier is om het heil van de ander te bevorderen, maar dat het verstandiger is. En dat het daarom niet onedel en laag is om alleen voor eigen heil (welvaart, leven, geluk) te werken, maar dwaas.

Het is niet waarschijnlijk dat men deze uitspraken direct zal beamen. Het hemd is nader dan de rok... en vele andere gezegden die uit de "volkswijsheid" zijn voortgekomen, schijnen in flagrante tegenspraak met het hierboven aangeprezen inclusieve denken. Ogenschijnlijk heeft de volkswijsheid gelijk en zeker op korte termijn. In feite wordt echter door het eigen heil ten koste van of zonder de ander te zoeken een situatie geschapen, die vroeg of laat ook het eigen heil bedreigt, hetzij direct, hetzij indirect, doordat een spanningssituatie wordt geschapen, die in oorlog of revolutie zijn uitweg zoekt, waardoor al het verkregene weer teloor gaat.

HOE BELANGRIJK IS HET DENKEN?

...Is het wel zo belangrijk aan een nieuw denken te werken? Speelt ons denken wel zo'n belangrijke rol, met

vorming gaf hij aanwijzingen. Geschiedenis- en aardrijkskundeonderwijs zijn belangrijke beeldbepalers voor kinderen en deze zullen tot echte wereldoriëntatie moeten worden, inclusief het ervaren en handelen door kinderen. Hij pleit er bijvoorbeeld voor middenin de school een grote globe te hangen, waarin kinderen door middel van vlaggetjes gebeurtenissen kunnen "plotten". Een globe werkt op de goede manier relativerend, in tegenstelling tot de "europa-centriche" kaarten (in de Mercator-projectie) die meestal gebruikt worden. Ik heb zo'n globe nog nooit gezien en er zelf nooit een kunnen maken. Toch blijft het me intigeren en wel heb ik wel andere wereldkaarten gemaakt en gebruikt, met

name bij beslissingen die over dood en leven gaan? Wanneer wij nagaan hoezeer de mens dan (maar niet alleen dan) vooral door irrationele factoren wordt bepaald in zijn handelen, bijvoorbeeld door angst en instinct van zelfbehoud, waar is dan de rol van de rede?...Erkend moet worden dat de rol van de rede, van het denken, bij diep in ons bestaan ingrijpende beslissingen en vooral bij kritieke situaties geringer is dan wij graag zouden willen. Het is daarom goed dat wij ons dit duidelijk bewust zijn als wij over een andere denkhouding spreken.

Toch moeten we de rol van het denken niet onderschatten. In de geschiedenis waren...het bijvoorbeeld de denk-beelden van de Verlichting, die, met economische factoren, tot de Franse revolutie hebben geleid....

Het is gevaarlijk te denken dat wij met Aufklärung - in de zin van 'verheldering van ons verstandelijk inzicht'-alléén er zouden komen. Wil er een nieuw denken - in de zin van een nieuw ethos - geboren worden, dan zal daarvoor een grote moed en ook een grote offerbereidheid nodig zijn, die hun inspiratie niet aan louter verstandelijke overwegingen kunnen ontlenen.

Het is echter evenzeer gevaarlijk de rol van een verheldering van ons verstandelijk inzicht te onderschatten.

Feitse Boerwinkel

de Stille Oceaan in het midden en Europa ergens links aan de rand.

Bij geschiedenis pleit Boerwinkel onder andere voor een cultuurhistorische benadering, waarbij grote tijdperken van de geschiedenis van de mensheid het stramien vormen: het nomadische, het agrarische en het technische tijdperk.

Suus Freudenthal heeft in haar belangrijke brochure "De Jenaplanschool, een leef- en werkgemeenschap" het "inclusief denken" tot een van de belangrijke doelstellingen van het Nederlandse Jenaplanonderwijs verklaard, naast onder andere "dialogoog" en "kritisch denken". Dat is een goede greep geweest: zowel voor het niveau van school en stamgroep als leef- en werkgemeenschap als voor de relatie tussen school en samenleving (tot de mondiale samenleving toe) werd hier een richting bepaald. Via dit pedagogisch geïnterpreteerde begrip is het mogelijk een brug te slaan tussen deze niveaus. Heterogeniteit is van belang, niet te beschouwen als romantische idylle (al is het ook een rijkdom), maar ook met de strijd die deze op kan roepen. De integratie van gehandicapte kinderen in de basisschool, intercultureel onderwijs, rol-doorbrekend onderwijs, ontwikkeling-seducatie, mensenrechteneducatie en andere "educaties" zijn in dit perspectief te plaatsen. De hierboven beschreven werkwijzen binnen het "Internationaal plan" van de WVO liggen in dezelfde richting.

Hoe zie je jezelf, hoe zien anderen jou?

Bij "inclusief denken" gaat het steeds om de relatie tussen het eigene en het andere/vreemde, om het omgaan met pluriformiteit.

Het begrip "pluriformiteit" van de samenleving, zowel binnen landen als internationaal, kwam in bovenstaande beschouwingen steeds terug. Wat dat betreft is er een sterke relatie tussen intercultureel onderwijs en het leren omgaan met verschillende maatschappelijke groepen en opvattingen enerzijds en internationaal leren anderzijds. Hoe kan men binnen één land met die

verscheidenheid op een democratische wijze samenleven en hoe kan dat tussen volkeren, Europees en wereldwijd, gebeuren? Democratie veronderstelt immers de gelijkwaardigheid (in principe) van mensen en culturen? Daarbij kunnen de begrippen "identiteit" en "identificatie" ons helpen om deze relatie tussen het eigene en het andere te verhelderen (Abram, 1993).

Mensen hebben, als individu, een beeld van zichzelf, een identiteit. Dat zelfbeeld wordt beïnvloed door de culturele

ook sneller negatieve eigenschappen toegeschreven en men heeft ook minder belangstelling voor de anderen. Er is in dergelijke gevallen geen eerlijke strijd en geen open dialoog tussen mensen die tot verschillende culturele groepen behoren, binnen een land of in verschillende landen en ook geen echte tolerantie. Adorno legt hier een verband met de holocaust. Hij wijst in dat verband op het onvermogen en de onwil om zich werkelijk met anderen te identificeren, voor andere groepen op te komen,



omgeving waarin je opgroeit, de andere culturen waarmee je in aanraking komt, individuele en collectieve ervaringen van onderdrukking en bevrijding (zie wat de collectieve ervaring betreft bijv. de jaarlijkse aandacht voor de Tweede wereldoorlog), het individuele levensverhaal. Het zelfbeeld ligt niet vast, in de loop van de tijd kan het min of meer veranderen. Het beeld dat iemand van zichzelf heeft valt nooit samen met het beeld dat anderen van jou hebben, het imago. Imago's liggen in principe ook niet vast, maar zijn meestal wel zeer hardnekkig. Zie bijvoorbeeld het negatieve beeld dat de meerderheid van de Nederlandse jongeren hebben over "de Duitsers" (Schmid, 1993). Vooral als men behoort tot een groep die machtiger is ziet men zichzelf vaak als "beter" en aan de minder machtigen worden dan

onverschilligheid voor het lot van anderen, feitelijke ongevoeligheid als een voorwaarde voor Auschwitz (Adorno, 1993). Het ontbreekt racismen aan warmte en medemenselijkheid. Dit is niet alleen een gevolg van opvoeding en onderwijs. De reële maatschappelijke ontwikkelingen (bijvoorbeeld als iedereen op zichzelf wordt teruggeworpen of massale economische onzekerheid en economische marginalisering) kunnen er een voedingsbodem voor scheppen. Een "opvoeding na Auschwitz" zal echter expliciet aandacht moeten geven aan deze zaken, opvoeding en onderwijs moeten en kunnen hun steentje bijdragen.

Dit betekent ook dat mensen-kinderen zichzelf als persoon geaccepteerd moeten weten, dat ze voldoende warmte in hun jeugd moeten kunnen ervaren. Het

is mogelijk dat kinderen hun negatieve ervaringen later omzetten in positieve actie: “ik wil niet dat anderen dat overkomt wat mij is overkomen”. Vaker echter leidt het gebrek aan geborgenheid tot destructieve tendensen, tegenover zichzelf en de omgeving. Anders gezegd: kinderen die te weinig ervaren hebben dat ze een positieve invloed op hun situatie kunnen hebben (“power to”), ontwikkelen maar al te vaak een identiteit die gekenmerkt wordt door het over anderen willen heersen, anderen terroriseren (“power over”)(Wassermann, 1990). Heel belangrijk is in dit alles ook het zoeken naar lichtpunten in verleden en heden, naar voorbeelden van mensen die, vaak tegen de stroom in, solidair waren en zijn met hun medemensen.

Basisprincipes

In de basisprincipes Jenaplan zijn het “inclusief denken” en “identiteit” en “identificatie” terug te vinden, met name in de eerste tien. We geven enkele voorbeelden en citeren daarbij voor de lezer de betreffende basisprincipes voluit (zie de complete versie met toelichting- Both/Vreugdenhil, 1991).

1. *Elk mens is uniek: zo is er maar één. Daarom heeft ieder kind en elke volwassene een onvervangbare waarde.* Dit principe vormt de grondslag voor “inclusief denken”, opvoeden tot medegevoel, identiteitsvorming en identificatie. Dit heeft consequenties voor differentiatie en zorgverbreding, voor waarderen en rapporteren, het groeperen, leren samenleven in de school, mensenrechteneducatie, etc.
2. *Elk mens heeft het recht een eigen identiteit te ontwikkelen. Deze wordt zo veel mogelijk gekenmerkt door: zelfstandigheid, kritisch bewustzijn, creativiteit en gerichtheid op sociale rechtvaardigheid.* Daarbij mogen ras, nationaliteit, geslacht, sexuele gerichtheid, sociaal milieu, religie, levensbeschouwing of handicap geen verschil uitmaken. Hier komt het recht op “een eigen identiteit” letterlijk terug! Maar die identiteit wordt wel nader ingevuld door de genoemde doelen en tevens wordt aangegeven wwt daarbij geen

belemmerende rol mag spelen. In de praktijk zie je in verband met dit laatste allerlei anti-discriminatieprogramma's: anti-racisme, onderwijsvoorrangsbeleid, materialen die een tegenwicht moeten bieden aan anti-gevoelens ten aanzien van homo's en tegen discriminatie van vrouwen (roldoorbrekend onderwijs), etc. Er zijn ook positief geformuleerde “educaties”: intercultureel onderwijs, ontwikkelingseducatie, vredeseducatie, internationaal leren.

3. *Elk mens heeft voor het ontwikkelen van een eigen identiteit persoonlijke relaties nodig:*

met andere mensen; met de zintuiglijk waarneembare werkelijkheid van natuur en cultuur, met de niet zintuiglijk ervaarbare werkelijkheid.

In dit basisprincipe wordt verwoord dat een eigen identiteit nooit in het luchtledig tot stand komt, maar een identiteit-in-relaties is. Je groeit aan anderen en het andere. Dat betekent ook dat er, in verband met internationaal leren, bij voorkeur persoonlijke relaties gelegd moeten worden tussen kinderen en volwassenen hier en elders. In deze relaties zullen de andere genoemde relatievelden een rol moeten spelen: wij in onze relatie met natuur, cultuur en verbeelding en religie; anderen in hun relaties met deze werkelijkheidsgebieden; en deze ervaringen op elkaar betrekken, met elkaar confronteren, uitwisselen.

5. *Elk mens wordt als cultuurdrager en -vernieuwer erkend en waar mogelijk ook zo benaderd en aangesproken.*

Hier komt het begrip “culturele identiteit” terug. “Cultuur” is alles wat mensen gemaakt hebben en die mede onze persoonlijke identiteit vormt. Anderen, dichtbij en verder weg hebben een andere culturele achtergrond en daar valt van te leren, vooral ook omdat “cultuur” een dynamische zaak is. Hoe zou de identiteit van mensen in Europa zich verder (kunnen) ontwikkelen? Wij als Nederlander? Of komt het accent meer te liggen op de regio's waarin mensen leven dan op het land? August Vermeylen, de Vlaamse dichter en taalaktivist schreef het al lang geleden: “Vlaming worden om Europeër te wezen”. Moe-

ten we minder nadruk leggen op het nationale? De Franse filosofe Simone Weil schreef in 1937:

“Men zou eigenlijk van het begrip ‘natie’ moeten afzien - of, beter, van het gebruik van dit woord, want de uitdrukking ‘nationaal’ en alle samenstellingen waarin het opduikt zijn qua betekenis leeg. Zij hebben geen andere inhoud dan miljoenen lijken, wezen en kreupelen, vertwijfeling en tranen”. Of vormt ‘nationaliteit’ toch (nog?) een belangrijk aspect van onze identiteit?

In de volgende vijf basisprincipes worden deze uitgangspunten verder uitgewerkt naar het maatschappijbeeld toe en in principe 11 tot en met 20 worden de consequenties voor de school verwoord. Principes 5 tot en met 10 hebben ook te maken met “internationaal leren”. Jenaplanners zijn op het volgende aan te spreken:

Mensen moeten werken aan een samenleving,

6. *die ieders onvervangbare waarde respecteert*
7. *die ruimte en stimulansen biedt voor ieders identiteitsontwikkeling*
8. *waarin rechtvaardig, vreedzaam en constructief met verschillen en veranderingen wordt omgegaan*
9. *die respectvol en zorgvuldig aarde en wereldruimte beheert*
10. *die de natuurlijke en culturele hulpbronnen in verantwoordelijkheid voor toekomstige generaties gebruikt.*

Eigenlijk zijn dit vanzelfsprekende dingen, die te maken hebben met “één wereld of geen wereld”. Tegelijkertijd weten we drommels goed dat ervoor gevochten moet worden, tegen weerstanden in onszelf en in onze omgeving in.

Zouden deze basisprincipes niet kunnen gelden voor alle Jenaplanners in Europa? Zou ze niet de kern van een Europees schoolconcept kunnen vormen? En hoe zit het voor opvoeders in andere continenten?

Het lijkt mij in elk geval van belang dat Jenaplanners in Europa zoiets als een gemeenschappelijke basis hebben en zo eenvoudiger van elkaar kunnen leren en elkaar kunnen ondersteunen. Wellicht kan dit bijdragen aan een nieuwe

“Nieuw-europese beweging voor Vernieuwing van Opvoeding en Onderwijs”, die ook een bijdrage wil leveren aan een betere toekomst voor kinderen: een rechtvaardige, ecologisch duurzame en vreedzame samenleving.

Dat is vooral ook nu belangrijk, nu vreemdelingenhaat en nationalisme zich op Europees niveau steeds sterker manifesteren!

Een basis voor contacten

In de Kring Buitenland van de NJPV is uitgesproken dat een te ontwikkelen visie op “internationaal leren” basis zou moeten worden voor relaties tussen -vernieuwingsbewegingen hier en in andere landen;

-scholen hier en elders, zowel op het niveau van leraren als van kinderen; het moet duidelijk zijn wat leraren van internationale uitwisseling kunnen leren en hetzelfde geldt voor kinderen.

Hier is een belangrijk stuk wereldoriëntatie in het geding. Voor structurele (in tegenstelling tot incidentele) relaties tussen scholen kan een gemeenschappelijke pedagogische basis van groot belang zijn.

In de volgende nummers van Mensen-kinderen zal verder op de doelen en praktische mogelijkheden van internationaal leren worden ingegaan. Verder zullen praktijkervaringen van scholen voor het voetlicht gebracht worden.

LITERATUUR

- Abram, I. (1993), *Opvoeden na Auschwitz in een multiculturele samenleving*, Abel Herzberglezing, Trouw, 20 september.
- Adorno, Th.W. (1993), *Erziehung nach Auschwitz*, *Die Zeit*, 1 Januar 1993
- Aspeslagh, R./L.J.A. Vriens/ G. Zoon (red.) (1981), *Pedagogiek voor de vrede- opvoeden tegen de stroom in*, Utrecht, Vredesopbouw/Vakgroep Wijsgerige en Historische Pedagogiek R.U.
- Boes, A.W. (1992), *Jenaplan, historie en actualiteit*, Hoevelaken, LPC-Jenaplan/CPS,
- Both, K. (1983), *De Hamburgse Gemeinschaftsschulen en de oorsprongen van de Jenaplanschool*, Hoevelaken, LPC-Jenaplan/CPS.
- Both, K. (1987), *Inclusief denken en verder*, *Mensen-kinderen*, jrg.3, nr.1
- Both, K. (1991), *Kunstzinnige vorming en de kwaliteit van de school als leef- en werkgemeenschap*, in: Engelen, P.v./A.Kamer/P.Quelle (red.), *Op vleugels en met krukken- Over de kwaliteit van de kunstzinnige vorming in het basisonderwijs*, Enschede/Utrecht, SLO/LOKV.
- Both, K./K. Vreugdenhil (1991), *Basisprincipes Jenaplan*, Hoevelaken, LPC-Jenaplan/CPS
- Boerwinkel, F. (1986), *Inclusief denken*, Houten, Unieboek.
- Clements, K.W. (1984), *A Patriotism for Today- Dialogue with Dietrich Bonhoeffer*, Bristol, Bristol Baptist College.
- Duijker, H.C.J./N.H. Frijda (1960), *National Character and National Stereotypes*, Amsterdam, North Holland Publishing Comp.
- Freudenthal-Lutter, S.J.C. (1954), *Internationaal gerichte opvoeding*, *Vernieuwing* 114, mei.
- Freudenthal-Lutter, S.J.C. (1970), *De Jenaplanschool- een leef- en werkgemeenschap*, Utrecht, Stichting Jenaplan.
- Guardini, R., e.a. (1963), *Karakter en cultuur van Europa*, *Het Spectrum*, Utrecht/Antwerpen.
- Petersen, P. (1926), *Die Neueuropäische Erziehungsbewegung*, Weimar, Hermann Böhlau Nachfolger.
- Röhrs, H. (1993), *Die Reformpädagogik (Progressive Education) in den USA und ihr Einfluß auf die reformpädagogische Entwicklung in Deutschland*, *Pädagogische Rundschau*, jrg. 47, p. 3-27.
- Schmid, K.P. (1993), *Ungeliebte Mofen*, *Die Zeit*, 17 Sept. 1993
- Schmidt, H. (1993), *Die Gewalt an den Wurzeln bekämpfen*, *Die Zeit*, 16 Juli
- Vreugdenhil, K. (1984), *Van 100 tot 2000*, Hoevelaken, LPC-Jenaplan/CPS.
- Vriens, L. (1988), *Pedagogiek tussen vrees en vrede*, Antwerpen/Utrecht, Internationale Vredesinformatiedienst/Stichting Vredesopbouw.
- Vriens, L. (1993), *Nationalism, democracy and education: the alternative of internationalism*, *Paper Twaalfde International Human Science Research Conference*, Groningen, Utrecht, Faculteit Sociale Wetenschappen Rijksuniversiteit.
- Wassermann, S. (1990), *Serious Players in the Primary Classroom- Empowering Children Through Active Learning Experiences*, New York, Teachers College Press.
- World Commission on Environment and Development (1987), *Our Common Future*, Oxford, Oxford University Press.
- Zbinden, H. (1959), *Heimatliebe als Brücke zur Welt- Zur Überwindung des Nationalismus*, in: Zbinden, H. (1959), *Der bedrohte Mensch- zur sozialen und seelischen Situation unserer Zeit*, Bern/München, Francke Verlag.

FILOSOFEREN MET KINDEREN (2)- RIJKER MAG OOK

In het septembernummer van Mensenkinderen hebben we aandacht besteed aan de waarde die het project “Filosoferen op de basisschool”, voor de Jenaplanschool zou kunnen hebben. De SLO-map die als resultaat van dit project is verschenen, stond hierbij centraal. De map werd naar vorm aan inhoud ook waardevol gevonden voor Jenaplanscholen. Door sommigen in Jenaplankringen, werd de sterk lesmatige opzet van het filosoferen als een verarming beschouwd. Het filosoferen zou moeten inspelen op de spontane vraaghouding van kinderen. Een levenskring, geformeerd vanuit een pedagogische grondhouding bij de stamgroepleid(st)er, zou kinderen juist op school de kans moeten geven om vanuit zichzelf “levensvragen” naar voren te brengen. In verscheidene andere publikaties komt juist deze vraaghouding tijdens het filosoferen naar voren. Lessen maken het filosoferen weer zo schools en belemmeren de spontane inbreng van kinderen. In dit artikel worden diverse publikaties die andere accenten leggen bekeken in relatie tot de SLO-map. Bij de bespreking wordt, vooral in het tweede gedeelte van het artikel, de nadruk gelegd op mogelijkheden en suggesties om praktisch met filosoferen bezig te zijn. Praktische suggesties, opdat ook diegene die de lesgerichte benadering niet zo aanspreekt, tot zinvolle filosofische gesprekken in de kring kan komen. En voor anderen is het welkome aanvulling naast de SLO-map, want “rijker mag ook”!

Een gewone keuze

Een van de overwegingen om in de Filosofie-map met uitgewerkte lesvoorbeelden te werken heeft te maken met de haalbaarheid in de gewone onderwijspraktijk. Leerkrachten in de proefschoolen typeren filosoferen als een moeilijke en complexe activiteit. Filosoferen stelt eisen aan de sfeer in de klas, aan de houding van de kinderen en vooral van de leerkrachten. De inhoudelijke professionaliteit van de leerkracht, op het gebied van filosoferen is een belangrijke factor. Tijdens de ontwikkelfase bleek bij veel leerkrachten een duidelijke behoefte aan concrete suggesties om een filosofisch gesprek vorm te geven en het te leren onderscheiden van een “gewoon” kringgesprek. Daarom bevat de SLO-map korte achtergrondinformatie over het wat en hoe van het filosoferen in de basisschool in het algemeen, aangevuld met een uitgewerkt praktijkdeel om in de eigen klas op diverse manieren met filosoferen bezig te zijn. Het praktijkdeel heeft een duidelijk lesmatige structuur. Bij het maken van de lessen is gezorgd voor diverse aanleidingen om de filosofische thema's te introduceren zoals het luisteren naar, en het lezen van verhalen, het kijken naar

videomateriaal, het bezig zijn met concrete handelingen, e.d. Ter voorbereiding oriënteert de leerkracht zich op twee filosofische thema's die in de handleiding beschreven staan, aangevuld met mogelijke vragen die tijdens het gesprek ingebracht kunnen worden om sturing te geven aan het verloop van het gesprek. De handleiding per les is aangevuld met stukjes praktijkbeschrijving vanuit de projectscholen, ook weer om de gewone leerkracht te helpen bij de begeleiding van het gesprek.

Bij de samenstellers van de map heeft voortdurend de vraag gespeeld op welke wijze brede groepen leerkrachten zo goed mogelijk geholpen konden worden bij de voorbereiding van het filosoferen. Op basis van ervaring in de projectscholen is voor de gestructureerde lesvorm gekozen met een duidelijk “geleide opzet”.

Op weg naar steeds beter.

Het is te begrijpen dat sommige leerkrachten aan Jenaplanscholen die gewend en in staat zijn om op de spontane vraaghouding van kinderen in te spelen, niet zo geporteerd zijn van het afwerken van lessen filosofie. In het eer-

ste artikel heb ik ook duidelijk aangegeven dat de lesmatige opzet van de map een stap was op weg naar een onderwijs-situatie waarin leerkrachten de leservaringen zelf gingen toepassen binnen andere situaties. Thema's vanuit rekenen/wiskunde, wereldoriëntatie of vanuit de levensbeschouwelijke vorming bieden veel aanknopingspunten om vanuit een filosofische vraagstelling te worden besproken. De spontane filosofische gesprekken wil ik in dat perspectief plaatsen. Deze toepassingen stellen echter nogal wat eisen aan de professionaliteit van de leerkrachten. De rol van de leerkracht beperkt zich tijdens een filosofisch gesprek niet tot het procesmatig leiden van het gesprek. Er moet oog zijn voor de inhoudelijke thematiek en de bijdrage van de deelnemers aan het gesprek moet mede vanuit dit gezichtspunt beoordeeld worden. Het formuleren van vragen, het aangeven van nieuwe wegen, om het gesprek op een “natuurlijke wijze” te ondersteunen, wordt vooral door leerkrachten die beginnen met filosoferen als moeilijk ervaren. Juist voor deze leerkrachten is ondersteunend materiaal, zoals een lijst met vragen en achtergrondinformatie bij diverse thema's een welkome hulp. De ervaringen tijdens het project wijzen ook uit dat leerkrachten die deze middelen hebben leren gebruiken, gemakkelijker in staat zijn tot toepassing bij andere thema's. Zo gezien zijn de lessen, bronnenmateriaal voor leerkrachten die steeds meer op een spontane wijze met filosoferen bezig willen zijn. Zoals reeds eerder gezegd ga ik er van uit dat de lesmap ook voor grote groepen stamgroepleiders in de Jenaplanschool een adequaat hulpmiddel is om tot betere filosofische gesprekken te komen. Aanvullend daarbij is het voor leerkrachten die meer willen en kunnen en daarbij als doel hebben op een meer “natuurlijke” wijze met filosofische vragen om te gaan gewent om zich breder te oriënteren.

Willen planten ook kinderen?

In maart 1994 zal er bij uitgeverij Lemniscaat een vertaling uitkomen van het boekje “Dialogues with Children”, van de filosoof Gareth Matthews. Het krijgt

de Nederlandse titel: Willen planten ook baby's? Ik ben erg blij met de Nederlandse vertaling van dit boekje, omdat er prachtige filosofische gesprekken in beschreven staan, die de moeite waard zijn voor leerkrachten en ouders om te gebruiken. Het gaat om gesprekken die Matthews heeft gehouden in een klas van een muziekschool in Edinburgh. Matthews voerde in 1983 het project uit op een muziekschool met kinderen van 9 tot 11 jaar, met de bedoeling om opvoeders (leerkrachten en ouders) duidelijk te maken dat kinderen juist in deze leeftijdscategorie geïnteresseerd zijn in vragen, die vanouds tot het terrein van de filosofie gerekend worden. Verderop in dit artikel zal ik inhoudelijk op deze publikatie ingaan, juist met het oog op mogelijkheden voor gebruik in de stamgroep. Ik gebruik dit boekje hier om aan te geven in welke context veel publikaties op het gebied van filosoferen met kinderen zijn verschenen. Het gaat veelal om filosofen en pedagogen, verbonden aan universiteiten, die geïnteresseerd zijn in de ontwikkeling van kinderen. Veel opvoeders/ filosofen beschouwen de leeftijdscategorie van de basisschool als de gevoelige periode voor filosofische kwesties. De aandacht van deze filosofen blijkt bij nadere beschouwing vaak gevoed te worden door de ervaringen met eigen kinderen, of door verzoeken van ouders die vinden dat scholen in hun aanbod te weinig inspelen op de diverse behoeften en vragen van kinderen. Hans Ludwig Freese, een ander voorbeeld, baseert zich in zijn boek "Kinder sind Philosophen" op filosofische gesprekken die hij wekelijks voerde met een groepje begaafde kinderen. Het groepje kwam tot stand op initiatief van de ouders van deze kinderen en vanuit de Universiteit in Berlijn speelde Freese hier dankbaar op in. Zo'n buitenschools initiatief, typeert in veel landen de ontwikkeling van het filosoferen met basisschoolkinderen. Publikaties die we verderop behandelen van Freese, Schreier, Zoller, zijn allemaal vanuit deze benadering tot stand gekomen. Ouders en geïnteresseerde leerkrachten maken dankbaar gebruik van deze publikaties bij hun opvoeding en onderwijs en ik geef de waardevolle informatie van deze publikaties ook

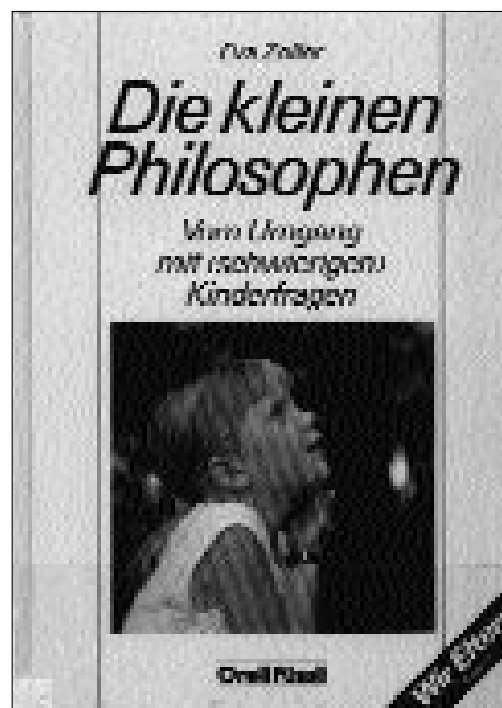
graag door. Houd echter rekening met de specifieke situatie waarin de publikaties zijn ontstaan. Het lezen van rijke ideeën heeft veel leerkrachten gebracht tot uitspraken als : "Dat kunnen mijn kinderen nooit" of "Dat zal ik nooit kunnen". Bekijk de suggesties dan ook vanuit bovengenoemde context en probeer binnen de eigen mogelijkheden met filosofische gesprekken bezig te zijn. De lessen in de SLO- map zijn uitgetoetst door gewone leerkrachten en vormgegeven vanuit de context van een gewone school. De hierna beschreven bronnen kunnen voor de creatieve leerkracht een waardevolle aanvulling zijn.

Een Amerikaans Curriculum

Het is de verdienste van de Amerikaanse filosoof Matthew Lipman geweest, dat er vanaf 1982 systematisch gewerkt wordt aan de schoolontwikkeling op het gebied van filosoferen met kinderen. In tegenstelling met andere hier beschreven bronnen, heeft Lipman expliciet materiaal gemaakt voor de school. Hij schreef filosofische verhalen voor kinderen van 5 tot 15 jaar, die ondersteund werden door zeer uitvoerige handleidingen. Titels zijn Elfie, Kio en Jos, Pixie, Harry Stottlemeier's Ontdekking en Lisa. De publikaties vormen samen een leerplan voor kinderen van 5 tot 15 jaar. In bijna alle landen waar meer systematisch aandacht besteed wordt aan het

filosoferen met kinderen, worden deze boeken gebruikt. Typerend in dit verband was de voordracht van iemand uit Australië, die tijdens een internationaal congres in Graz vertelde over het gebruik van het materiaal van Lipman bij het onderwijs aan Aboriginals. De mogelijke culturele bepaaldheid van het leerplan van Lipman (Amerikaans-gericht!) gaf de congresgangers veel stof tot discussie.

In de SLO-map is voor groep 5 en 6 een bewerking gemaakt van Kio en Jos. De andere verhalen zijn niet in een Nederlandse vertaling beschikbaar. Overigens wel in het Duits! De sterk formeel-logische opbouw van het materiaal, het doorgaande verhaal, de moeilijk toegankbare handleidingen, hebben er o.a. voor gezorgd dat bewerking van andere onderdelen voor het Nederlandse onderwijs, niet heeft plaatsgevonden. Afstemming met het bestaande onderwijsaanbod is bovendien erg moeilijk. En voor spontane gesprekken met kinderen over filosofische onderwerpen is in deze benadering geen plaats. Toch is kennismaken met het materiaal voor de echt geïnteresseerde leerkracht aan te bevelen, vooral om zicht te krijgen op de uitgewerkte filosofische thema's voor verschillende leeftijdsgroepen. De vragen en achtergronden bij de diverse filosofische thema's zijn te gebruiken als een praktische bijscholingscursus voor leerkrachten.



Kleine filosofen

De Zwitserse Eva Zoller schreef een prachtig boekje, getiteld "Die kleinen Philosophen". Het is met name gericht op ouders en andere opvoeders, om op een speelse en vrolijke manier met kinderen bezig te zijn met moeilijke vragen. De ondertitels bij de 6 hoofdstukken, geven de filosofische thema's weer:

1) Waarom kan Astor hazen rui-ken en ik niet?

Het gaat om uiterlijke (zintuiglijke) en innerlijke waarneming en de betekenis die we aan de waarneming geven. Door vragen, teksten en tekeningen worden zin en zintuig verbonden. Voor ouders

ter overweging het citaat van Nietzsche: "Alleen wanneer we onze zintuigen ernstig nemen, leven we zinvol".

2) Waarom kan een struisvogel niet vliegen?

Over overeenkomsten en verschillen, over fantasie en realiteit. Een prentenboek over een struisvogel staat centraal. Wat is een lepel en wat is een vogel? En hoe stellen we ons dan een lepelvogel voor?.



3) Wat is eigenlijk een ster?

Over begripsverklaring en het typisch eigene (identiteit), over het begrip tijd en de oneindigheid van de ruimte. Ze noemt hier als middel het boekje van Kees Boeke over "de machten van tien" en in verband met "tijd" het boek Momo van Michael Ende. Deze boeken zijn vast bekend en uitstekend materiaal als aanleiding om te filosoferen.

4) Weet mijn kat dat ik een meisje ben?

Over verschillen binnen alles wat leeft. Overeenkomsten en verschillen tussen mens en dier. En verder de betekenis van taal.

5) Waarom mogen altijd "de groten" zeggen wat er gebeurt?

Over beweringen en oordelen. Behandeling van ethische thema's binnen een kinderlijke context. Hoe komen we aan regels en van waaruit zijn die te funderen? Ook nog over "rechten van kinderen".

6) Horen alle engelen bij God?

Dit hoofdstuk gaat op een filosofische manier in op religieuze vragen. Over geloven en weten. Waar woont God? Over ziel en lichaam. Over dood en voortbestaan na de dood.

De brede inhoudelijke thematiek geeft veel mogelijkheden voor het inspelen op spontane vragen die bij kinderen leven.

Jammer dat dit boekje niet vertaald is, want het is zeer aan te bevelen voor leerkrachten en ouders.

Kunnen bloemen gelukkig zijn?

De reeds genoemde verslagen van gesprekken die Matthews hield met kinderen over filosofische vragen komen, zoals reeds gemeld uit op de Nederlandse markt. Matthews schreef filosofische teksten in de vorm van een vervolghet verhaal, op basis van het verloop van een gesprek. Juist deze techniek van het vervolghet verhaal is voor de zeer geïnteresseerde leerkracht een prachtige vorm om naar aanleiding van eigen geschreven teksten te komen tot filosofische gesprekken. Thema's die aangesneden worden zijn onder andere:

- Geluk : Kunnen bloemen gelukkig zijn?
- Wensen: Zouden plantjes jonge plantjes willen hebben?
- Woorden: Aandacht voor een verhaal uit Gulliver's reizen, waarin gesproken wordt met voorwerpen.
- Reizen in de tijd: Heeft de tijd een begin gehad?

De mogelijkheden om de stelvaardigheid te gebruiken bij het filosoferen, komen hier expliciet naar voren. Kinderen en leerkrachten maken een verslag van het gesprek en formuleren gedachten, situaties, vragen waar het de volgende keer over zal gaan. De verslagen geven gesprekken weer van een hoge kwaliteit. Denk hierbij wel aan de eigen reële mogelijkheden. Kennis nemen van goede gesprekken is natuurlijk zeer aan te bevelen.

Samenhang van gepland en spontaan

Van het boek van Freese "Kinder sind Philosophen" - is vooral hoofdstuk X van belang, waarin Freese op basis van eigen ervaring met "een begaafde leerlingengroep" komt tot suggesties voor inhoud en middelen van filosofische gesprekken. Hij benadrukt het belang van een combinatie van inhoudelijk geplande gesprekken, afgewisseld met spontane gesprekken, waarin kinderen zelf aanleidingen/vragen inbrengen.

Een paar opvallende thema's:

Schijn en werkelijkheid, dromen, com-

puter en denken, woorden, de dood, waarheid in beelden en verhalen.

Praktische suggesties bij de beschreven aanleidingen:

Maak gebruik van eigen verhalen van kinderen, waarbij Freese vooral de dialoog als stelvorm van belang vindt. Kinderen maken per groep op papier een dialoog waarin een probleem, vraag, dilemma naar voren komt. Deze producten zijn uitgangspunt voor het gesprek. Verder benadrukt hij het belang van prentenboeken, spreekwoorden en gezegden, beschrijvingen van "bekende morele dilemma's", kinderboeken, eenvoudige klassieke filosofische teksten, raadsels, paradoxen en denkspelletjes. Het belang van "het vragende kind" staat bij Freese centraal.

Met een kompas in het labyrint

Zoals Freese, en Zoller is ook Barbara Bruning sterk beïnvloed door het filosofische gedachtegoed van Karl Jaspers. Onder verwijzing naar vragen die vol-



wassenen stellen in "grenssituaties", geeft Bruning aan dat deze vragen bij kinderen leven in gewone situaties, "omdat zij de wereld nog moeten leren kennen". Haar boek heet dan ook: "Mit dem Kompaß durch das Labyrinth der Welt", met als ondertitel: "Wie Kinder wichtigen Lebensfragen auf die Spur kommen". Voor de eigen praktijk is het goed kennis te nemen van de levensvra-

gen die Bruning van belang vindt. De vragen kunnen als aanleiding gebruikt worden voor het gesprek.

Een selectie:

- 1) Metafysische vragen: Wie heeft de zon aangestoken? Heeft het heelal een einde? Waarom moeten alle mensen sterven.?
- 2) Ethische vragen: Moeten ouders hun kinderen altijd gelijk behandelen? Kan men aan een gezicht zien of iemand goed of slecht is? Moet je altijd de waarheid zeggen?
- 3) Taal en logicavragen: Wie heeft de taal uitgevonden? Zitten woorden bij de geboorte al in het hoofd van de baby of komen die er later in? Als ik denk, maak ik dan beelden in mijn hoofd?
- 4) Esthetische en antropologische vragen: Kunnen dieren denken? Als iemand een been verliest is hij dan nog dezelfde? Hoe weet ik dat een ander dezelfde smaak heeft? Hoe weet ik of iets mooi is ?

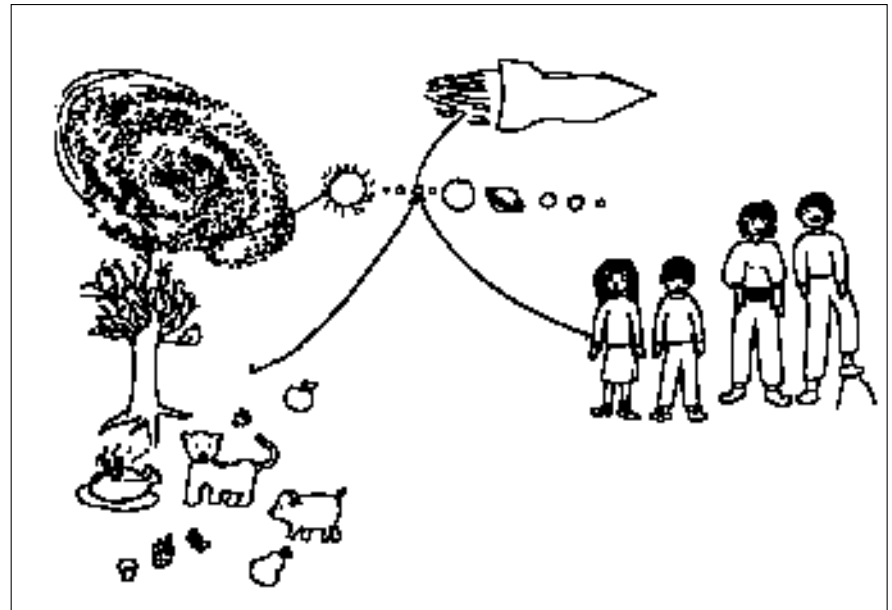
Bruning heeft het over het reflectieve gesprek als typering van het filosofische gesprek, waarbij ze een onderscheid maakt tussen gesprekken in het gezin (ouder en kind) en groepsgesprekken. Het boekje is niet echt gericht op scholen, maar door de vele suggesties wel bruikbaar voor een leerkracht die meer wil dan filosofielessen geven.

In de uitwerking van de aanleidingen van gesprekken besteedt Bruning extra aandacht aan het gebruik van sprookjes, tekeningen en het gebruik van spelletjes, alhoewel die spelletjes minder te maken hebben met de eerder aangegeven filosofische vragen. Het zijn meer denkspelletjes.

Verhalen om over na te denken

In de verzameling samenvattingen die dienst deden als ondersteuning van de ontwikkeling van Wereldoriëntatie Jenaplan trof ik een aantal artikelen aan van de Hamburgse pedagoog Helmut Schreier.

Inmiddels heeft deze zijn ideeën en



materialen in boekvorm gepubliceerd. Schreier heeft eigen leesteksten gemaakt waarmee hij zaakonderwijs (WO) van een diepere dimensie wil voorzien. Hij noemt ze: Verhalen om met kinderen over na te denken. Titels van verhalen zijn onder andere: Flessenpost, Waarom?, De taal van leeuwen, Boven, onder en tussen, Een merkwaardige voorstelling, De taal van bomen, De reis met de tijdmachine, Werkelijkheid.

LITERATUUR

- *Filosofen op de basisschool, onder redactie van Tjitse Bouwmeester, e.a. SLO . Enschede (nieuwe druk beschikbaar, voorjaar '94).*
- *Dialogues with Children, Gareth B. Matthews. Harvard University Press, London, 1984. (vertaling verschijnt bij uitgeverij Lemniscaat).*
- *Die kleinen Philosophen, Eva Zoller, Orell Füssli Verlag, Zürich, 1991.*
- *Kinder sind Philosophen, H.L. Freese, Berlin, Freese 1989.*
- *Mit dem Kompaß durch das Labyrinth der Welt, B. Bruning, Bad Munder: Leibniz-Buchenwarte 1990.*
- *Himmel-Erde und Ich, Helmut Schreier*
- *Über das Philosophieren mit Geschichten für Kinder und Jugendliche, Helmut Schreier beide uitgegeven bij Agentur Dieck, Heinsberg.*

Gevaar

Het gevaar is niet hierin gelegen dat de ziel eraan twijfelt of er wel brood is, maar dat ze zich door een leugen inbeeld dat ze geen honger heeft.

Simone Weil

WISKUNDE IN DE JENAPLANSCHOOL (4)

DE TEAMVERGADERING

Na de kringsituatie en het groepsboek wil ik het in dit artikel hebben over de teamvergadering. Ik ben ervan overtuigd dat het pedagogisch-didactische hart van de school daar klopt. Wat de stamgroep is voor het kind, is het team voor de groepsleider. Of andersom: De stamgroep is een metamorfose van de teamvergadering. Als het team niet samen werkt, spreekt, speelt en viert, dan krijgen deze basisactiviteiten in de stamgroep het karakter van hobbyisme.

Optimalisator

Op de centrale verwarming van onze school zit een optimalisator. Dat is een apparaatje dat vanuit verschillende hoeken informatie ontvangt, deze verwerkt en aan de hand van de conclusies die daaruit voortvloeien beslissingen neemt en signalen uitstuurt. Je zou kunnen zeggen dat er zich binnen de optimalisator een afbeelding van het gehele systeem bevindt. Zoals een optisch beeld van de omgeving op het netvlies van het oog. Er is, aan de hand van dit beeld, een voortdurende wisselwerking tussen het apparaat en het systeem. De geringste schommeling in de buitentemperatuur bijvoorbeeld wordt feilloos gesignaleerd en verwerkt. Dit gebeurt dag en nacht, zeven dagen per week, onvermoeibaar en zonder protest. Nu hadden wij de pech dat onze optimalisator niet optimaal functioneerde. Je zou kunnen zeggen: onze optimalisator had een fopbril op. En daarmee is het lastig fietsen. Met dit beeld vang ik twee vliegen in één klap: het heeft zowel met wiskunde als met de teamvergadering te maken.

Elk systeem bevat wiskunde. Alleen al in zijn (min of meer logische) structuur. Het kunnen lezen van strips, recepten, plattegronden en grafieken bijvoorbeeld vereist een zekere mate van begrijpen van het systeem. In voorbeeld 1 wordt hier nader op ingegaan.

De teamvergadering is de optimalisator van de school. (En de teamleider is de optimalisator van de teamvergadering.) Hier worden woorden omgezet in werkelijkheid. Hier is de onderwijswerkplaats waar educatieve ontwerpen worden gemaakt. Dat is tegenwoordig

groepswerk, gelukkig. Hier wordt gewerkt aan de eigen professionalisering en aan die van collega's. Hier wordt de vakliteratuur doorgenomen. Hier vindt uitwisseling van ideeën plaats. Welk team herkent zich in deze beschrijving? Gefeliciteerd! Of lijkt het toch nu en dan een beetje op fietsen met een fopbril?

De agenda

Op wat voor signalen richt zich onze teamvergadering? Dat is uiteraard af te lezen aan de agenda. Welke punten verdienen, c.q. krijgen onze aandacht? Aan welke zaken besteden we onze tijd? Er is per week moeiteloos een bijeenkomst van anderhalf uur te vullen met triviale onderwerpen als: ingekomen stukken, organisatorische mededelingen en rondvraag. Willen we dat? Is daar op een fatsoenlijke manier aan te ontkomen? Dat gaat niet vanzelf, tegenwoordig. Dat moet 'gemanaged' worden. Maar mogelijk is het zeker. Bovendien is het goed te verantwoorden. Twee onderwerpen moeten we 'veilig stellen':

1. de kindbesprekingen
2. ontwerpactiviteiten

Rond deze twee immers speelt zich de actualisering van ons onderwijs af. Een goede groepsleider herkent men daaraan dat hij zijn kinderen kent en zijn vak verstaat. Op dit laatste willen we hier ingaan.

Educatief ontwerpen

In rond nederlands: onderwijs maken. Op welke plaats en door wie hoort dat te gebeuren? Het ligt voor de hand te zeg-

gen: door het team en in de school. Maar dat is lang niet altijd het geval. Zeker niet als het de wiskunde betreft. Dan wordt meestal het ontwerp door de methode aangeleverd. Is daar iets op tegen? De manier waarop ze haar onderwijs genereert behoort tot de meest fundamentele keuzen van de school. In jenaplankringen wordt onderwijs meestal beschreven als een proces waarin je (als leraar en/of leerling) participeert. Minstens zo belangrijk als WAT je leert is: HOE je leert. De wijze waarop je je iets eigen maakt bepaalt of je er werkelijk wijzer van wordt. Nogmaals: dit geldt zowel voor de kinderen als voor de groepsleider. Leren is een kwaliteit van de stamgroepcultuur. En dus ook van de teamvergadering. Leren is een vorm van samenleven. En die creëer je met elkaar, al doende.

Daarom reiken onze basisactiviteiten (gesprek, spel, werk en viering) ook verder dan wat gewoonlijk onder "basics" (lezen, schrijven en rekenen) wordt verstaan. Niet de vaardigheid is het ijkpunt, maar de betrokkenheid.

Daarom hebben wij ook duidelijk het gevoel dat we door zoiets als de kerndoelen op het verkeerde been worden gezet. Hier wordt (wel degelijk!) een waardeoordeel gegeven. We kijken weer even door de bril van het produktgerichte onderwijs naar ons vak. En aan onze werkelijke doelen wordt voorbijgegaan. We mogen ze in een bijlage toevoegen, maar ze doen er niet toe.

We kunnen er derhalve zeker van zijn dat de nederlandse methoden zich zullen richten op de kerndoelen. Werkelijk nieuwe ideeën zullen onverkoopbaar blijken en alle creativiteit zal verworden tot inventiviteit: slimme maniertjes bedenken. Dat is dus niet educatief ontwerpen à la Jenaplan.

Zelf onderwijs maken. Samen met je collega's. Dat mes snijdt aan verschillende kanten:

- er is bezinning op een actueel stukje onderwijs
- in een specifieke situatie
- waarbij een gezamenlijke inspanning wordt geleverd
- door het mobiliseren van deskundigheid
- teneinde (nieuwe) mogelijkheden te ontdekken.

Dino's

Ook wij in Rottevalle ontkwamen er niet aan. Onder de trap is een Jurassic Park ingericht. Verschillende kinderen namen hun dino's mee. En daarmee dienden zich verschillende problemen aan. En problemen zijn mogelijkheden. Welke zinvolle wiskundige activiteiten kun je rond dit thema ontwerpen voor de middenbouw? Een prachtige vraag voor de teamvergadering.

In voorbeeld 2 is een overzicht gegeven van de onderwerpen die aan de orde kwamen. Naast het web-schema is aangegeven hoe er aan de verschillende onderwerpen activiteiten zijn gekoppeld. Hoe komt zo'n invulling tot stand? Er zijn verschillende goede routes. Ik geef een voorbeeld:

- a. het 'probleem' wordt gesteld. Een collega geeft zoveel mogelijk informatie over de situatie waarom het handelt. Het is belangrijk dat we met een specifieke situatie te maken hebben. De eventuele veralgemenisering kan later geschieden. Uiteraard is er ook zoveel mogelijk concreet materiaal aanwezig;
- b. de rest van het team stelt verhelderende vragen. Het probleem moet voor ieder duidelijk zijn;
- c. een collega vat het probleem samen. Wanneer de inbrenger content is met de omschrijving is de informatieve fase afgesloten. Zo niet, dan terug naar b.
- d. brainstormen. Dat kan samen, in tweetallen of alleen. 't Is maar wat het produktiefst is. We geven hierbij een tijdsduur aan: bijvoorbeeld 10 minuten.
- e. inventarisatie van d.
- f. preciseren van e.
- g. wie wil aan het idee van een ander nog iets toevoegen?

Het resultaat van deze teamactiviteit wordt aangeboden aan de inbrengende collega. Hij mag daarmee doen wat hij wil. Ondertussen heeft ook het team-als-gemeen eraan gewonnen. Sommige aspecten van het onderwerp zijn het waard om nader onder de loupe te nemen: Hoe ben je bezig met het begrip 'verhoudingen' in de verschillende bouwen?

IDEEEN

1.

Het verdient aanbeveling een verzameling aan te leggen van zaken als:

- strips
- gebruiksaanwijzingen
- plattegronden
- determinatiebomen (zoekbladen, bijv. van het IVN)
- recepten
- bouwtekeningen
- kaarten
- spoorboekje, e.d.
-

Praat er eens in het team over wat in de eigen situatie in aanmerking komt. Vooral op het gebied van kaarten is er een prachtige verzameling aan te leggen. Zie daarvoor ook de "Consumentengids" in Oriënt 4 over "Ruimte en kaarten" (uitg. CPS, Hoevelaken). Wij kregen van de Provinciale Planologische Dienst een bundel thematische kaarten opgestuurd, waarvan we al jarenlang plezier hebben.

Minstens zo interessant is het zelf samenstellen van dergelijk materiaal.

Enkele voorbeelden:

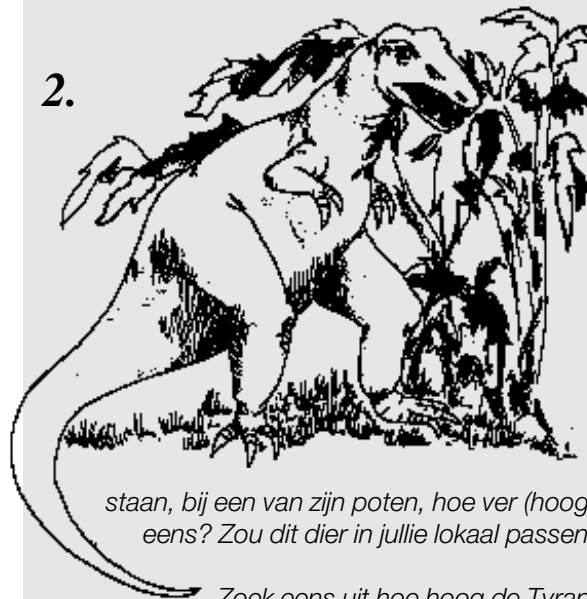
- een beeldverhaaltje



wat betekent het?

- een kaartje van het dorp met alle eikebomen (of winkels, of honden, of...)
- een puzzelroute met getallen als referentiegegevens; als je op straat goed om je heen kijkt ontdek je er hoe langer hoe meer
- teken een familiestaamboom
- schrijf (samen) een reisverhaal en gebruik daarbij de atlas; wat valt daarvoor wiskunde aan te bedienen?

2.



staan, bij een van zijn poten, hoe ver (hoog) zou je komen? Tekendit eens? Zou dit dier in jullie lokaal passen?

Zoek eens uit hoe hoog de Tyrannosaurus is, vergeleken met dingen in de omgeving. Bijvoorbeeld even hoog als....(de tweede verdieping van die flat, die boom, etc.....).

Hoe groot is één stap van Tyrannosaurus? Zet dit met krijt of een draad eens uit op de vloer.

De "dino-gekte" heeft ook onze kinderen niet onberoerd gelaten. Hieronder een deel van het groepsboek, als idee voor anderen, evenals een werkblad. Het lijkt op het project "Met de groeten van de reus" uit Wiskobas. Deze dinosaurus is 7 meter hoog.

als je naast hem zou

Wanneer een team regelmatig op een dergelijke wijze samen aan onderwijs werkt zal elk individu kwaliteiten van anderen overnemen. Hier zien we weer het principe van de heterogene stamgroep opduiken. Men leert zichzelf en de ander beter kennen en men verlegt grenzen. Ook leert men gemakkelijker omgaan met kritiek omdat deze een uiting is van de gezamenlijke verantwoordelijkheid.

Structuur

Naast de in de vorige artikelen behandelde onderwerpen KRING en GROEPSBOEK vormt de TEAMVERGADERING een derde structuurverlener. Het is begrijpelijk dat bij het verla-

Hoe groot is één stap van jou? Zet dit ook eens uit.
En van je groepsleid(st)er?

Hoe zou de pootafdruk van Tyrannosaurus er uit zien?
Tekens hem eens op ware grootte en zet de maten erbij.
Tekens jouw/jullie voetadruk(ken) in die van de Tyrannosaurus.
Zet daar ook de maten bij.
Reken de verhoudingen uit.

Zoek nu op in boeken, enz. hoe de Tyrannosaurus leefde.
Zijn er nu nog dieren die wel wat op de Tyrannosaurus lijken? Welke? Zoek er meer over op.

Zou Tyrannosaurus gemakkelijk gras kunnen eten?
Hoe zou je hem in een dierentuin houden?
Hoe lang is hij van neuspunt tot staartpunt?

Welke andere vragen kun je stellen over dit dier?
Welke reken-vragen?

thema's	activiteiten
- verhoudingen - lengte - gewicht - landkaart - foto's - schaduw	- vergroten / verkleinen - hoe groot ben je op de foto - hoe groot ben je in de spiegel? - schimmenspel
- roof- en prooidieren	- kijkdoos maken
- tijd	-
filosofie = - hoe weet je de kleur van een dino? - hoe weet je zijn runderen?	- kring "Dino's"

ten van het pad der methode de onzekerheid toeslaat. Plotseling staan we in het vrije veld. Gelukkig hebben we kaart en kompas, plus een behoorlijke hoeveelheid ervaring en vakmanschap in en om ons heen.

Wanneer bijvoorbeeld iemand mijn groep moet 'overnemen', dan weet hij dat er (o.a.) een kring is. Dan kan hij in het groepsboek ook het een en ander aan

de weet komen. Bovendien zal een teamcollega nauwelijks moeite hebben, doordat hij èn mijn kinderen èn mijn manier van werken kent. Iemand van buitenaf zal zich goed kunnen laten informeren.

Ketting of touw

Ik begon dit artikel met de vergelijking

van het team met een optimalisator. Aan het eind ervan een ander beeld, ter overweging: waarmee is jouw team het best gekarakteriseerd, een KETTING of een TOUW.

De kracht van een ketting wordt bepaald door de zwakste schakel, die van een touw door een hechte verstrengeling van strengen van verschillende dikte.

IK WORSTEL EN.....(2)

COÖPERATIEF REKENEN

In het vorige artikel (Mensen-kinderen, sept. 1993) heb ik verteld hoe we zo'n twintig jaar hebben geworsteld met rekenen op onze Jenaplanschool. Jaarklassen, niveaucursussen, rekenen in de stamgroep. Ook heb ik het gehad over het levensechte van het rekenen. We worstelen er ook nu nog mee. Twee jaar geleden hebben we rekenen tot veranderingsonderwerp gekozen. Eén keer per maand hadden en hebben we samen met onze schoolbegeleider een bijeenkomst met het hele team. Daar tussendoor zitten dan nog de overlegsituaties per bouw. En dat alles om te komen tot coöperatief realistisch rekenen.

Coöperatief realistisch rekenen

Deze titel valt al gauw in twee delen uiteen, namelijk: coöperatief bezig zijn en realistisch bezig zijn. Beide zijn onverbrekelijk verbonden met ons Jenaplanleren.

Ik zal ze achtereenvolgens bespreken.

Coöperatief

Dit samen spelen, spreken, werken en vieren loopt als een rode draad door het totale schoolgebeuren. Van 's morgens een uur of acht tot het moment waarop de laatste kinderen weggaan. Niet alleen in de stamgroep, maar zeker ook daarbuiten. Wij vinden het belangrijk om onze kinderen zo op te voeden dat het mensen worden die geleerd hebben rekening te houden met elkaar, mensen die elkaar helpen, mensen ook die zich in een ander kunnen verplaatsen, maar ook mensen die zichzelf kunnen en durven te zijn. Hier wordt bewust veel tijd in gestoken. Het behoort een bewust inscholingsproces te zijn, dat jaar in, jaar uit doorgaat. En heel vaak heb je dan het gevoel dat die vele en langdurige inspanningen niet zoveel opleveren. Maar af en toe zijn er "ijk"-momenten. Momenten, waarop het je wel opvalt en je merkt dat je iets hebt bereikt.

Niet zomaar weglopen, maar helpen

Zo'n moment staat me nog helder voor ogen. Aan het begin van het schooljaar kwamen er door verhuizing drie achtstejaars bij. Al heel vlug bleek dat deze kinderen op hun vorige (niet-Jenaplan)

school niet hadden geleerd om binnen een tafelgroep zorg te hebben voor elkaar en samen iets tot stand te brengen, om bijvoorbeeld zelfstandig en zonder toezicht een dagopening voor te bereiden. Terwijl dat bij onze kinderen heel gewoon is en meestal ook prima gaat. Tijdens het overblijven tussen de middag (van 12.15 tot 12.45 u.) hebben we onze kinderen "getraind" om voor elkaar te zorgen. Als er door jouw toedoen op het plein iemand valt loop je niet zomaar weg, maar help je hem, troost je hem. Je gaat met z'n tweeën even naar binnen, praat met elkaar en drinkt een glaasje water. Daarna ga je samen weer naar buiten. Vloeit er bloed, dan vraag je aan een achtstejaars die een jeugd-ehbo-diploma heeft om eventueel de wond te verzorgen en te verbinden. Toen door schuld van een nieuw kind een ander kind viel draaide de eerste zich min of meer in paniek om en liep weg. De meneer of juf die buiten was moest het een en ander maar oplossen.

Dit soort gebeurtenissen zetten je wel eens aan het denken. Kinderen zorgen voor kinderen. Dit is niet zomaar een loze kreet, maar heeft bij ons echt body gekregen. Het aanleren van zo'n grondhouding bij kinderen kost heel veel tijd en energie. Maar voor ons is het belangrijk genoeg om er elke dag mee bezig te zijn. Op een actieve manier. Het veelvuldig overleggen met kinderen kost veel tijd. Maar het is wel tijd, die je terugverdient. Bijvoorbeeld als je merkt, dat er nauwelijks meer wordt gevochten.

Weer naar de oppervlakte

Maar om dit actief bij te houden hebben we het weer eens naar de oppervlakte gehaald. Want coöperatief bezig zijn vereist nogal wat basisvaardigheden bij kinderen. De eerste helft van het vorige schooljaar hebben we er een soort inscholingscursus van gemaakt. Er werd niet alleen tijdens het rekenen, maar ook tijdens alle andere activiteiten die op het ritmisch weekplan voorkomen aandacht aan gegeven. Tijdens de blokperiode, WO, rekenen, spel enzovoorts. Iedere week werd in alle stamgroepen, van onderbouw tot en met de bovenbouw, een samenwerkingsopdracht gedaan. De organisatievorm wisselde per keer. We hebben gewerkt in tafelgroepen, vrije groepen, jaargroepen en dergelijke. Wil je niet ten onder gaan aan vrijblijvendheid, dan zal je een duidelijke lijn moeten ontwikkelen in de afspraken in de school.

Wij zijn toen eerst weer aan de studie gegaan en gebruikten daarvoor met name een reader over "Rekenen-wis-kunde Jenaplan", die door het CPS samengesteld was, met name het deel over "coöperatief leren".

Hierbij werd andere achtergrondinformatie gezocht, die we vonden in de nascholingsreader Jenaplan over "Groepsprocessen" en in een artikel over "Het stimuleren van de sociale ontwikkeling" in het Tijdschrift voor Orthopedagogiek. Thema's daaruit waren bijvoorbeeld: vormen van leiderschap, de ontwikkeling van leiderschapskwaliteiten van kinderen, het sociale cognitieve ontwikkelingsniveau van kinderen, leidinggeven aan en in het onderwijs ("Führung des Unterrichts" en "Führung im Unterricht").

Per week werd een aandachtspunt gekozen, waarbij een bepaald artikel paste. In totaal kwamen we zo aan ruim 100 pagina's studiemateriaal. Enkele onderwerpen:

- diverse vormen van evaluatie;
- het werken met een observator;
- opvallende kinderen;
- de manieren van aanbieden van opdrachten
- mondeling, op het bord, op gekopieerd werkblad, open en gesloten opdrachten.

Leren samenwerken

Als informatiebron wordt de nascholingsreader "Groepsprocessen Jenaplan" gebruikt, met daarbij het katern "Coöperatief leren" (beide uitgegeven door het CPS, Hoevelaken).

Fasen en aandachtspunten

A. Maak de vaardigheden duidelijk aan de kinderen

- wat doe je als je samenwerkt?
- wat hebben de kinderen voor nieuwe ideeën en suggesties? vastleggen!
- voorbeelden laten zien: 'dat is goed samenwerken, want...'
- rollenspellen gebruiken om te demonstreren

- verhalen vertellen of voorlezen

B. Vaardigheden oefenen

- eventueel toewijzen van een partner (voor reflectie)
- vragensteller

C. Feedback geven

D. Reflectie stimuleren.

De planning van groepswork

A. Het vormen van groepen

- zie de literatuur over stamgroep en tafelgroep en andere varianten
- vaardigheden die hier van belang zijn:
 - het maken van tweetallen
 - het maken van oogcontact kunnen fluisteren
 - het geven en nemen van beurten
 - het vormen van groepen zonder anderen te storen
 - actief luisteren.

B. Het werken als een groep

- zie artikel "De groepswet, hartader van het Jenaplanonderwijs", in de nascholingsreader;
- structuur aanbrengen
- verdelen van rollen:

C. Het oplossen van problemen

- tijd vrijmaken voor constructieve feedback, door:

- * je op iemands gedrag te richten, niet op de persoon zelf;

- * te beschrijven wat de persoon deed, niet wat jij denkt dat hij of zij had moeten doen;

- * specifiek en concreet te zijn, niet algemeen of abstract;

- * duidelijk en beknopt te zijn;

- * direct na een activiteit feedback te geven.

- negatieve feedback vermijden, want: kritiek weegt zwaarder dan een bemoedigende opmerking, omdat gevoelens bij kritiek die in het verleden gegeven is, weer opgeroepen worden en een rol spelen bij huidige kritiek;

- vertrouwen is gemakkelijker af te breken dan op te bouwen; één sarcastische opmerking kan het vertrouwen van kinderen voor weken schaden; zwakheden hebben meer woorden nodig om uitgelegd te worden dan de meer sterke kanten van iemands gedrag; het beschrijven van wat iemand goed doet is gemakkelijker dan het zoeken naar negatieve punten; kritiek bevestigt het idee bij kinderen dat ze bekeken worden; kinderen zullen ontwijkend gedrag vertonen als ze denken dat ze geobserveerd worden en het resultaat negatieve kritiek zal zijn;

- vaardigheden ontwikkelen:

- definiëren van het probleem
- brainstormen
- uiteen zetten en verduidelijken van ideeën

- consequenties doorzien

- bekritisieren van ideeën

- organiseren van informatie

- vinden van oplossingen.

D. Omgaan met verschillen

- stimuleren van reflectie op het eigen gedrag

- positie innemen

- bekijken van het probleem vanuit

een ander standpunt

- onderhandelen
- bemiddelen
- bereiken van consensus.

Het werken met een partner.

Als kinderen eenmaal een rollenspel gezien hebben, of gehoord hebben over samenwerken, of een verhaal gehoord hebben over een bepaalde vaardigheid, kunnen ze in tweetallen die bepaalde vaardigheid gaan oefenen. Dit kan in de volgende stappen gebeuren:

1. Kinderen in tweetallen kijken elkaar aan.

2. De luisteraar interrumpeert niet.

3. De spreker praat over een van te voren aangekondigd onderwerp.

4. Op een teken van de groepsleid(st)er stopt de spreker.

5. De luisteraar doet verslag van de belangrijkste ideeën van de spreker aan de groep (slechts één of twee luisteraars doen verslag aan de hele groep).

6. De kinderen wisselen van rol.

Bij deze activiteit oefenen de kinderen verschillende vaardigheden, zoals:

- het uit laten spreken van een persoon
- fluisteren
- geven en nemen van beurten
- verslag doen, etc.

De vragensteller.

Na een aantal keren op bovenstaande manier geoefend te hebben, kan de rol van 'vragensteller' geïntroduceerd worden. In tweetallen kan de spreker een verhaaltje vertellen. De luisteraar/vragensteller werkt twee vragen uit om de spreker te vragen. De antwoorden moeten te vinden zijn buiten de informatie die de spreker verstrekt heeft. Dit kunnen Wie, Wat, Waar, Waarom vragen zijn. Na twee beurten kunnen de rollen weer omgedraaid worden.

Al deze onderwerpen en technieken zijn in de loop van de weken voor de kerstvakantie de revue gepasseerd. We zijn er echt fanatiek mee bezig geweest. Nogmaals: niet alleen tijdens het rekenen, maar op allerlei gebieden. Op deze manier probeerden we en onszelf en de kinderen nog verder te scholen in vaardigheden en andere voorwaarden om

echt coöperatief met elkaar bezig te kunnen zijn.

Op deze wijze wilden we de eerste poot van het coöperatief-realistische rekenen alvast veilig stellen: het coöperatieve.

Het realistische

Na de kerstvakantie hebben we onze

energie bewust gestopt in de andere poot: het realistische. Dat kon toen ook, omdat we op coöperatief terrein al een en ander gewend waren.

We zijn toen eerst coöperatief in niveaugroepen en stamgroepen aan de gang gegaan met realistisch reken-wiskundeonderwijs. Bij ons vallen niveaugroepen voor rekenen niet samen

met jaargroepen. In de praktijk bestaan voor 90% uit kinderen van één leerjaar en voor de overige 10% uit kinderen daarboven en daaronder. Uit zeer verschillend materiaal hebben we onderwerpen gehaald die en realistisch waren en geschikt voor coöperatief werken. Daarbij gebruikten we materiaal uit diverse rekenmethodes, Wiskobas, Kien, Willem Bartjens, Pedomorfose. Maar ook reclameblaadjes, kranten en dergelijke. Bij het niveaurekenen met mijn eigen niveaugroep (achtstejaars) viel mij op dat de oudste kinderen het heerlijk vonden om ook eens met leeftijdgenoten samen te werken, in plaats van binnen de tafelgroep, waarbinnen ze altijd rekening moeten houden met de jongere kinderen.

Toen we dit een tijd gedaan hadden (ongeveer in mei) ging, gezien de totale problematiek, de voorkeur van de meeste teamleden toch uit naar het rekenen in niveaugroepen en niet in de stamgroepen. Dit gevoel werd in de loop van de maanden steeds sterker. Het vinden van uitdagende realistische onderwerpen voor een stamgroep hou je niet zo lang vol. Dat is een paar jaar geleden immers

ook al gebleken (zie het vorige artikel). We hebben ook gemerkt dat je jezelf dan al gauw voor de gek gaat houden. Ideeën en opdrachten lijken op het eerste gezicht vaak heel realistisch en leuk, uitdagend, maar als je iets dieper gaat kijken blijkt dit helemaal niet het geval te zijn. Het cadeaupapier is dan vaak mooier dan het cadeau zelf.

Nieuwste ontwikkelingen

Langzamerhand kom ik tot de dag van vandaag. Uit een heleboel voorwerk, overleg en het uitproberen van diverse rekensituaties komt langzamerhand het volgende beeld tevoorschijn: coöperatief realistisch rekenen is voor ons voorlopig binnen stamgroepen niet haalbaar. Met name wat betreft de realistische, voor alle kinderen uitdagende kant. Misschien is dit voor sommigen een schok(je). Maar als je het over realistisch rekenen hebt, moet je zelf ook realistisch genoeg zijn om je eigen beperkingen te kennen. In de komende tijd gaan we drie bestaande reken-wiskundemethodes uitproberen: "Rekenen-Wiskunde", "Rekenwerk" en "De

Wereld in Getallen". Volgens de werkwijze "Het team kiest een nieuwe methode" gaan we hiermee aan de gang. Het komende schooljaar proberen we tot een keuze te komen. Ik hoop het echt, we zijn er lang genoeg mee bezig geweest. En onderweg hebben we een heleboel uitgeprobeerd en geleerd. Zaken die beslist niet weg zijn. Werkwijzen die we dagelijks kunnen blijven gebruiken. We blijven er aan schaven. Hopelijk doen we straks een goede keuze voor de komende jaren.

Het zal duidelijk zijn dat wij het liefst een moderne versie van een niveaucursus zouden hebben, met elementen van coöperatief en realistisch rekenen. Deze lijn zou een minimale inscholingscursus moeten vormen, waarbij het rekenen voorts toegepast kan worden binnen wereldoriënterende situaties. Maar zo'n methode bestaat (nog?) niet. Daarom maken we nu deze keuze.

Om nog even terug te komen op de titel van deze artikelen: Ik worstel enblijf met plezier rekenen.

Wim Kruijer is directeur van de St. Lucas-school in Drachten

LITERATUUR

Enkele in dit artikel genoemde bronnen:

- Both, K. (red.)(1992), *Rekenen-wiskunde Jenaplan, een reader, CPS, Hoevelaken.*
- Deze publicatie wordt omgewerkt tot een samenhangende publicatie, die in 1994 uitkomt.*
- Heer, A. de (red.)(1991), *Groepsprocessen- reader ten behoeve van Jenaplancursussen, CPS, Hoevelaken.*
- Riezen, K. van (1992), *Coöperatief leren, CPS, Hoevelaken. Tevens opgenomen in: Both, K. (red.)(1992).*
- Bruin, C. de/J. van Eijden (1986), *Het stimuleren van de sociale ontwikkeling, Tijdschrift voor Orthopedagogiek, jrg. 1986, nr. 5*

TOM

Wij brengen vader een bezoek. Ditmaal herkent hij niet veel aan ons. Wij zijn vage schimmen. Hij heeft meer belangstelling voor het eten. Een grote witte slab voor. Handige dingen zijn dat, met kleefstrookjes. Mijn vrouw voert hem, hap voor hap. Zij rondt elke hap af met zo'n subtiel komma-beweginkje, zodat de kin schoon blijft. Die slab kan je zo weer gebruiken. Tafelstoel wordt wandelwagen.

Als het even kan gaan we met de rolstoel naar buiten. Zingend uit het oude repertoire. En dan kun je het beleven. Plotseling zingt hij mee. Zomaar. Een heel couplet. Samen zingen is nog de enige manier om elkaar aan te raken.



Als we zwaaiend en zwierend door de gangen de zoveelste bocht nemen zien we haar plotseling zitten: juffrouw Tolsma. De beweging bevriest, het gezang verstomd.

Mijn God..... wat is ze dun in haar bloemetjesjurk, wat is ze ongelooflijk dun! Als ze nog dunner wordt, denk ik, verdwijnt ze in het niet..... Dan is ze er ineens gewoon niet meer. Opgelost in de ijle lucht. Een zucht van de wind. En dan hoor je alleen haar stem nog. Zoals nu.

Ze zit, in gezelschap van een dame, in een leunstoel. Ze praat en praat en op haar schoot heeft ze een pop. Een grote pop met linnen lijf en ledematen die haar met grote ogen aankijkt. En ze praat maar door, tegen de dame en tegen de pop.

In dit gebouw haalt de tijd vreemde truukjes met je uit.

Ik ben plotseling terug in klas 1, waar juf Tolsma regeert. Rechte rijen banken waarin vierendertig kleine mensen als versteend, armen over elkaar achter de rug. Het is doodstil. Op enkele gezichten tekent de paniek zich af.

Is er iets ergs gebeurd? Welnee. Dit is gewoon een erg gebeuren op zich. Hoor, de juf gaat spreken:

‘Wij nemen nu onze lineaal. Waar ligt onze lineaal? Juist, onze lineaal ligt achter in het vak. Nu! Tegelijk!’

De armen gaan los.

‘Handen over de schriften.....pak de lineaal.....omhoog, over de schriften.....’

Tòk.....! klinkt het ergens rechts vooraan.

‘Stop!!’ haar ogen flikkeren. Enkele kinderen duiken inelkaar.

Tok, tok, tokketokketok...!! Allemaal lineals die tegen de zijkant van het vak tikken. Dit is een regelrechte ramp. Dan keft haar stem:

‘Allemaal weer terug. Ja, dat komt er nu van!! Dat hebben we aan Auke hier te danken! Meester De Boer zal wel denken:

‘Wat een vreselijke bende is het hier in deze klas.....?’

Meester De Boer, hospitant, dacht iets anders. Er ontvlamde in hem een soort woede die nooit meer helemaal is gedoofd. Een eeuwige vlam.

En nu zit zij daar, zo grijs en breekbaar en de glazen ogen van de pop op haar dorre schoot kijken haar aan. En ze praat, praat, praat.....

‘Ja kinderen, kijk maar goed. Dit is nu mijn Janneman! En nu vragen jullie zeker: “Hoe komt het nu dat Janneman altijd zulke hoge cijfers haalt? Een acht, of ook wel een negen....” Ja kinderen, denk daar nou maar eens goed over na.... Dat zeg ik dan tegen ze..... Jullie moet het ook maar aan de moeders vertellen. En aan de politie.... Want de politie weet het ook, van die cijfers. Die schrijft dat allemaal in een boekje. Ja daar schrikken sommige kinderen van, hè..? En sommige moeders ook! Dat komt er van als je niet doet wat de juf zegt. Eigen schuld.....

Denk daar maar eens goed over na.....’

Werkgroep Kerndoelen NJPV

KERNDOELEN BASISONDERWIJS

WAT MOETEN WE DAARMEE?

Waarom zijn er kerndoelen basisonderwijs geformuleerd en binnen welke trend in het onderwijsbeleid is dit te plaatsen? Dat is een belangrijke vraag, want die bepaalt de wijze waarop je met de kerndoelen omgaat. Op zichzelf kunnen de Jenaplanscholen met de voorliggende kerndoelen redelijk uit de voeten (al zitten er dingen in, die de scholen kunnen dwarszitten in hun ontwikkeling, daar komen we nog op terug). Maar wat zijn wellicht de volgende stappen van de overheid? Waar loopt dit op uit?

In dit artikel worden deze vragen besproken en krijgen de scholen advies hoe zij nu met de kerndoelen kunnen omgaan.

In het volgende nummer wordt verder op de thematiek ingegaan.

Er moet wel iets gebeuren

In de oktobervergadering van de Verenigingskring van de NJPV stonden de zojuist uitgekomen kerndoelen basisonderwijs op de agenda. Het was voor iedere aanwezige duidelijk dat er op korte termijn iets moest gebeuren naar de scholen toe. Daarom werd besloten een ad hoc-werkgroep in te stellen, die een voorlopige reactie zou formuleren in de vorm van adviezen aan de scholen. Deze werkgroep kwam in november een dag bijeen. Dit artikel is het eerste produkt van die studiedag.

Wat kun je doen?

Wij lazen ergens het bericht dat vijftig ouders van een Vrije School een rechtszaak willen aanspannen bij het Europese Hof. Zij verzetten zich tegen het Besluit Kerndoelen Basisonderwijs, waarin kwaliteitsnormen voor het basisonderwijs vastgelegd zijn. De ouders menen dat dit besluit in strijd zou zijn met het Verdrag van Rome, waarin onder andere deze bepaling te vinden is: ‘de staat zal het recht eerbiedigen van ouders die zich willen verzekeren van onderwijs dat overeenstemt met hun eigen gods-

dienstige en filosofische overtuiging’. Langs deze weg hopen de ouders te voorkomen dat Vrije Scholen verplicht worden de kerndoelen in te voeren of zich met het oog op deze kerndoelen te verantwoorden. Merkwaardig is trouwens, dat deze ouders blijkbaar niet weten dat er voor Vrije Scholen een wettelijk alternatief is, ze kunnen zelf kerndoelen opstellen.

Moet je als Jenaplanscholen ook zoiets doen? Moet je, zoals voor bijzondere scholen toegestaan is, zelf kerndoelen opstellen, in afwijking van de kerndoelen van de minister? Moet je je conformeren aan de voorliggende kerndoelen, met hier en daar uitzonderingen en eigen accenten? Moet je je als Jenaplanschool veel moeite getroosten om het onderwijsaanbod in overeenstemming te brengen met de kerndoelen?

Wat de Jenaplanscholen in elk geval niet moeten doen is overhaast handelen! Voor het invoeren van de kerndoelen is 5 jaar uitgetrokken. Uiterlijk op 1 augustus 1998 moeten ze in het schoolwerkplan verwerkt zijn. Het valt bovendien te verwachten dat in die periode nogal wat in de kerndoelen veranderd zal worden. De kerndoelen zullen geëvalueerd worden.

We hoeven ons in deze fase (nog) niet

zo verdedigend op te stellen, maar kunnen de kerndoelen zoveel mogelijk benutten om tot onderwijsverbetering te komen en ons als Jenaplanscholen te profileren. Nogmaals gezegd: waar nodig zullen alternatieve kerndoelen geformuleerd worden.

Daarbij is het verstandig als Jenaplanscholen zoveel mogelijk één lijn trekken. Landelijk kunnen er initiatieven genomen worden, die voorts in de regio's besproken en uitgewerkt worden en voorts kan landelijk weer afstemming plaatsvinden. Maar het belangrijkste is het perspectief waarin je deze operatie kunt zien.

De Wet op het Basisonderwijs

In de werkgroep is erover gesproken waar de behoefte aan zoiets als kerndoelen vandaan komt en waar dat op uit kan lopen.

De Wet op het Basisonderwijs (1985) geeft in artikel 9 de inhoudelijke gebieden aan die "waar mogelijk in samenhang" aan de orde moeten komen.

In artikel 8 worden de doelen van basisonderwijs genoemd:

- een ononderbroken ontwikkelingsproces voor elk kind en afstemming van het onderwijs op de ontwikkeling van elk kind;
- de ontwikkeling van het hele kind, verstandelijk, emotioneel, creatief, lichamelijk; daarbij horen "het verwerven van noodzakelijke kennis" en "sociale, culturele en lichamelijke vaardigheden";
- Onderwijs voor de multiculturele samenleving.

Feitelijk is hier in de wet een pleidooi voor afschaffing van het leerstof-jaar-klasesysteem te vinden.

Deze volgorde is niet onbelangrijk. In de Memorie van Toelichting staat over artikel 9: dit geeft "een opsomming van de activiteiten die moeten worden ondernomen, en van de leergebieden waarop activiteiten moeten worden ont-plooid, teneinde de in artikel 8 genoemde doelen te bereiken". De inhoudelijke terreinen die in artikel 9 genoemd worden staan dus in dienst van de doelen van artikel 8.

Verder wordt over artikel 9 nog opgemerkt: "In dit artikel wordt de inhoud

van het onderwijs globaal aangegeven. Het artikel is bewust ruim van opzet gehouden om de school de gelegenheid te bieden het onderwijs een eigen gestalte te geven. Zo wordt er niet van vakken gesproken. Waar gewenst en mogelijk (de wet is hier eenduidiger, die spreekt alleen van "waar mogelijk", dus: zoveel als mogelijk) kunnen de verschillende activiteiten in onderlinge samenhang plaatsvinden. De globale aanduiding van de inhoud van het onderwijs maakt het ook mogelijk dat de scholen de leerinhoud vanuit hun eigen onderwijskundige visie bepalen. Vanuit de keuze van vormingsgebieden kan de leerinhoud in leergebieden geordend worden."

Hier kunnen Jenaplanscholen zich zeer goed in vinden. Het heeft te maken met de grondwettelijke vrijheid van onderwijs: van richting en inrichting.

In een wetwijziging van 27 mei 1992 wordt het invoeren van kerndoelen aangekondigd. Wat is er tussen 1985 en 1992 gebeurd, dat de overheid deze terughoudendheid heeft laten varen?

Internationale ontwikkelingen

Allereerst is er de invloed van ontwikkelingen in de landen om ons heen en in de Verenigde Staten. Rond 1985 kwam daar een ontwikkeling op gang van nadenken over "kernleerplannen" ("core curricula"), vanuit zorg over de onderwijskwaliteit. Die kwaliteitsgarantie werd met name gezocht in het zorgen voor minimale kwalificaties die elke leerling zou moeten bezitten na het doorlopen van het (primaire) onderwijs. In Groot-Brittannië leidde dit tot het invoeren van een National Curriculum, met tests voor enkele zogenaamde "hoofdvakken" (Engels, Wiskunde en Science) op 7-, 11- en 15-jarige leeftijd (Boes, 1991). In de V.S. worden nationale toetsen ingevoerd.

In ons land was de vrijheid van onderwijs een rem op snelle ontwikkelingen op dit terrein: de "onderwijskoepels" duldden hier geen of niet teveel overheidsinmenging. Maar wel werden er alvast commissies ingesteld en kreeg de SLO opdracht om (na "Wat krijgen ze op de basisschool?") concept-eindtermen basisonderwijs op te stellen.

Basisvorming in het voortgezet onderwijs.

Voor deze Basisvorming moesten per vak eindtermen geformuleerd worden op twee niveaus, voor het gemeenschappelijke vormingsaanbod, binnen een bepaalde uren tabel. Het geheel van de eindtermen moest ruimte laten voor tenminste een kwart van de beschikbare tijd voor eigen aanvullingen door de scholen zelf. Deze eindtermen werden later herzien (met name omdat het al met al toch teveel was) en omgezet in kerndoelen. In het rapport van de Wetenschappelijke Raad voor het Regeeringsbeleid (WRR) uit 1986- "Basisvorming in het onderwijs" -waarin de voorstellen voor de Basisvorming in het VO worden uitgewerkt, wordt ook aanbevolen om voor het basisonderwijs centraal geregelde eindtermen te overwegen.

In 1986 bracht de Adviesraad voor het Basisonderwijs (ARBO) een advies uit: "Naar eindtermen voor basisonderwijs". Voor het basisonderwijs werden op verzoek van de Minister voor Onderwijs concept-eindtermen, c.q. kerndoelen samengesteld door de SLO. De kerndoelen voor Bao en VO werden gezamenlijk uitgebracht als "Kerndoelen voor de basisvorming in basisonderwijs en voortgezet onderwijs" (Procesmanagement Basisvorming, 1992).

Hier zien we een interessante verschijnsel dat het begrip "basisvorming" wordt gehanteerd voor onderwijs aan 4-12-jarigen. Het is een verre echo van wat ruim 10 jaar geleden "funderend onderwijs" genoemd werd. Het idee van een (continue) basisvorming voor 4-12-jarigen heeft het nooit gehaald, maar de aansluitingsproblematiek bleef. Het is echter wel van belang hoe je die aansluiting ziet: vanuit vernieuwd (=niet-klas-sikaal) basisonderwijs naar het voortgezet onderwijs toe of, vanuit het V.O. naar "beneden" gedacht, verregaand vakkengesplitst, in leerjaren, etc.? Vergelijk de relatie kleuter- en lagere school binnen de basisschool.

Ze moeten dat toch wel weten?

De klachten dat "de kinderen zo weinig meer weten" zijn al oud, maar worden weer duidelijker gehoord. Ze kunnen

het Wilhelmus niet meer meezingen, kunnen belangrijke plaatsen niet meer aanwijzen, weet niet meer wat een polder is (onze nationale trots), etc., etc. Al eerder werd in dit tijdschrift geschreven over "culturele geletterdheid" en wat volgens een meneer Hirsch (een Amerikaan) kinderen toch minstens allemaal zouden moeten leren (Both, 1989). Er is inmiddels ook een Nederlandse variant van het boek van Hirsch (Kohnstamm, D., 1992). De Periodieke Peilingen van het Onderwijsniveau (PPON), uitgevoerd door het CITO leveren wat dat betreft ook heel wat ammunities. Je kunt hier eindeloos over discussiëren, want

onnoemelijk veel en daarvan is veel het behouden waard. In het onderwijs dragen we cultuur over. Dat is altijd maar een schijntje van die enorme cultuurvoorraad waaruit we kunnen putten. Daarom is het belangrijk zorgvuldig te kiezen wat we kinderen zullen leren.....dat we kinderen niet alleen moeten leren: zo is het, zo zit het in elkaar, zo doe je het. We leren ze ook: probeer eens hoe het anders kan, hoe je het kunt verbeteren, hoe je iets nieuws kunt maken. Dus: overdracht van bestaande cultuurinhouden en culturele vaardigheden is nodig, maar niet genoeg. We leren kinderen ook inven-

pig wel blijven (Ramseger, 1993). Waakzaamheid is geboden, zodat een te sterke nadruk op inhouden (zeker op "feitenkennis") de ruimte van leraren en teams om in hun eigen situatie, in de interactie met de kinderen, daar een eigen vormgeving voor te kiezen, niet te sterk zal inperken.

Want waar is hier het eind?

De autonome school

Er is een interessante relatie met het streven naar decentralisatie, een terugtrekkende overheid, de (relatief) autonome school. Dat is op allerlei terreinen zichtbaar: Formatie-Budget-Systeem, eigen personeelsbeleid, schaalvergroting, zelfevaluatie. Met betrekking tot de kerndoelen wordt ook gesproken over "het vergroten van het zelfevaluerend vermogen van de scholen". De kerndoelen zouden daaraan een bijdrage moeten leveren, als toetsstenen. Maar tegelijkertijd is er een sterke neiging om "de eisen van deugdelijkheid" aan te scherpen, om de kwaliteit van het onderwijs in die autonome scholen te kunnen toetsen. In de woorden van minister Ritzen (in het voorwoord bij de handreikingen van de SLO): "Toen in 1985 de basisschool van start ging was er weinig geregeld over de inhouden die op die school aan de orde zouden komen. Ja, er stond dat er aan taal en aan rekenen gedaan moest worden, en aan geschiedenis en aardrijkskunde, en aan nog meer gebieden. Wat er gedaan zou moeten worden is nooit vastgelegd. U kunt zich voorstellen dat er op die manier nogal verschillen kunnen groeien tussen scholen. Het duidelijkst merkten kinderen dat wanneer ze van de ene school naar de andere verhuisden. En bij zoveel mogelijkheden tot eigen "inkleuring" is de bewaking van de kwaliteit door de overheid een lastige zaak."

De tendens is duidelijk.

Afgerekend op resultaten

In het kader van "Weer Samen naar School" en zorgverbreding in het algemeen horen we plannen dat scholen in de toekomst "afgerekend" zullen worden op hun "resultaten". De leerprestaties van de kinderen, zeker van de "pro-



het totaal aan kennis groeit snel. En wat is echt "basiskennis" en wat niet? In de kerndoelen is geprobeerd op verschillende terreinen minima te formuleren.

Natuurlijk zal ook in Jenaplanscholen cultureel belangrijke kennis doorgegeven moeten worden. Basisprincipe 5 luidt niet voor niets:

"Elk mens wordt als cultuurdrager en -vernieuwer erkend en waar mogelijk ook zo benaderd en aangesproken."

In de toelichting daarop (Both/Vreugdenhil, 1991) staat onder andere: "Cultuur is alles wat mensen in de loop der tijden gemaakt en gedaan hebben. Dat is

tief, creatief, fantasierijk omgaan met wat ze leren.....In het onderwijs proberen we dan ook de overdracht van kennis en vaardigheden te verbinden met toepassingen in levensechte situaties" (zie verder de betreffende toelichting, illustratie en verdieping).

Dit uitgangspunt betekent dus dat er naar een evenwichtige relatie gestreefd wordt tussen de inhoudelijke ("materiële") vorming van kinderen en de vorming van hun vermogen tot het oplossen van problemen ("formele vorming"). In het SLO-WO—project is dat o.a. vormgegeven. Die spanning tussen materiële en formele vorming is al oud en zal voorlo-

bleemkinderen”, zijn daarbij norm. Daarbij probeert men kwaliteitseisen voor het onderwijs aan alle kinderen in de basisschool te formuleren. Hierbij komt duidelijk de invloed naar voren van bepaalde onderwijskundige theorieën, met name die van het “Resultaatgericht werken” (Outcome Based Education), waarbij het onderwijs gestuurd wordt door gedetailleerde, stapsgewijze planning van het onderwijs en de school “afgerekend wordt” op de resultaten, door middel van gestandaardiseerde toetsen. Deze stroming heeft vooral invloed in het Onderwijs Voorraags Beleid. Daar en binnen “Weer Samen Naar School” zie je een sterke nadruk op de zogenaamde “basics” (rekenen, taal/lezen, schrijven) en het invoeren van bijbehorende toetssystemen. Ad Boes werkt dit verder uit in zijn artikel (elders in dit nummer) over leerlingvolgsystemen.

Testscores in de krant

We proberen een scenario te schetsen. De volgende stap zou kunnen zijn dat scholen verplicht worden tot het gebruik van bepaalde evaluatievormen, bijvoorbeeld periodieke toetsen of leerlingvolgsystemen, die geënt zijn op de kerndoelen. Er wordt al gesproken over de verplichting van een onderwijskundig jaarverslag van elke school, waarin ook de “resultaten” van onderwijs worden vermeld. In principe zijn dergelijke jaarverslagen openbaar. We zien het al voor ons: de gemiddelde testcores voor lezen en rekenen in de krant (zoals in Engeland en in bepaalde delen van de USA het geval is). Dan kunnen de “consumenten” van het onderwijs, de ouders, immers beter kiezen? Een nog verdergaande stap is het koppelen van de financiën van een school aan de resultaten: hoe beter het resultaat, hoe meer geld. Dergelijke werkwijzen roepen allerlei vragen op, zeker voor scholen met bredere doelstellingen, zoals de Jenaplanscholen. Want hoe kunnen die andere en bredere doelen, zoals: kritisch denken, vragen willen en kunnen stellen, verwondering, anderen willen en kunnen helpen, mededogen, jezelf presenteren, etc., etc. dan geëvalueerd worden? In de kerndoelen zijn ze niet of nauwelijks terug te vinden, zo iets

zou in ons land trouwens politiek onhaalbaar zijn. Bovendien zijn ze lastiger te evalueren en zeker niet op eenzelfde manier als bijvoorbeeld technisch en begrijpend lezen. Er zit ook een bepaalde onderwijskundige visie achter deze kijk op evaluatie, het reeds genoemde Resultaatgericht Werken (‘Outcome Based Education’). In deze visie wordt onderwijzen en leren gereduceerd tot vormen van sociale technologie (“human engineering”), waarbij nauwkeurig doelen worden geformuleerd, effectieve procedures worden ontwikkeld om die doelen te bereiken en tenslotte wordt gemeten in hoeverre de doelen “gehaald” zijn. Het beeld erachter is dat van het onderwijs als productieproces (McKernan, 1993). Voor onderdelen kan dat soms opgaan (ook in Jenaplanscholen moeten de kinderen bijvoorbeeld technisch kunnen lezen), maar als onderwijsconcept heeft het ernstige beperkingen. Het is een vorm van technisch totaaldenken, dat de neiging heeft processen steeds sterker en met steeds meer verfijnde middelen te willen beheersen 1). Je kunt “kwaliteit” daarentegen ook opvatten als kwaliteit van leersituaties waaraan kinderen kunnen groeien. Die kwaliteit kun je ook aantonen, alleen niet zo “exact” en met andere middelen dan bijvoorbeeld die voor technisch lezen. Het beeld dat daarachter zit is het onderwijs als interactie en communicatie, met keuzemogelijkheden, met onvoorspelbaarheid, gericht op persoonwording van kinderen. Dat ligt meer in de lijn van de discussie over “de pedagogische taak van de school”. Wij constateren wat dit betreft een behoorlijk grote spanning binnen het onderwijsbeleid. In Jenaplanscholen wordt geprobeerd hier tot een evenwichtige benadering te komen, inclusief zorg voor een adequate wijze van leren lezen, rekenen, schrijven en andere instrumentele vaardigheden. Op dit laatste is ook een Jenaplanschool aan te spreken en als de kerndoelen daarbij kunnen helpen is dat mooi meegenomen. Daarbij moet dan wel ruimte blijven voor de eigen manier waarop Jenaplanscholen dat willen doen. We vrezen echter dat de “meetbaarheid” bepalend gaat worden voor de sturing-op-afstand die de overheid zegt na te streven. De onderdelen van het schoolprogramma die niet met toetsen meet-

baar zijn lopen het gevaar gemarginaliseerd te worden. Bij de huidige kerndoelen is het bijvoorbeeld te betreuren dat deze alleen per vak- en vormingsgebied aangegeven staan. In de Handreikingen bij de Kerndoelen van de SLO (die overigens alleen een advies-status hebben) worden deze ook nog eens over leerjaren verdeeld. Dat lijkt ons in strijd met de geest van de Wet op het Basisonderwijs. Jenaplanscholen mogen daarom geen hinder ondervinden van deze vakkensplitste en leerjaargebonden benadering. Als dat wel het geval mocht zijn zal er een beroep gedaan worden op extra ondersteuning om de eigen werkwijze (die nauw aansluit bij de Wet op het Basisonderwijs) verder te kunnen ontwikkelen.

Inperking van ruimte

Ritzen schrijft in het eerder genoemde Voorwoord ook: “Worden nu alle scholen hetzelfde? Nee, bij lang na niet. Er is een grote ruimte voor de eigen ‘vertaling’ van de kerndoelen. Scholen kunnen er voor kiezen op het ene onderdeel wat meer accent te leggen dan op het andere. Bovendien zeggen kerndoelen niets over de manier waarop ze onderwezen zullen worden. Scholen kiezen daarvoor hun eigen leermiddelen en nemen hun eigen didactische beslissingen”. Wij voegen daaraan toe (het staat er niet, maar wordt wel bedoeld): “...als het eindresultaat maar hetzelfde is”. Voor een deel is dat niet erg, want ook wij zijn op kwalitatief goede leerresultaten aan te spreken. Jenaplanscholen en andere vernieuwingscholen moeten echter waakzaam zijn met betrekking tot het inperken van hun beleidsruimte en het gevaar van verschraling van het onderwijs.

Je kunt de huidige situatie ook gebruiken om de ruimte die je als school hebt ten volle te benutten. We hoeven niet bij de pakken neer te zitten, want we hebben een goed schoolconcept. Deze uitdaging scheidt, behalve problemen, ook nieuwe kansen. Wat kunnen we doen?

Adviezen en voornemens

1. Zoals al aan het begin van dit artikel gezegd moet er niet overhaast gere-

- ageerd worden, zeker niet door individuele scholen. Rustig afwachten, overleggen en (doen) ontwikkelen is het devies. Tot 1996 moeten wij de ruimte nemen om het schoolprogramma nader in te vullen.
2. De Jenaplanscholen moeten er op bedacht zijn, dat de Handreikingen bij de Kerndoelen die door de SLO aan de scholen toegestuurd zijn niet dezelfde status hebben als de kerndoelen. Het moet bijvoorbeeld niet zo zijn dat de scholen de per leerjaar geformuleerde inhouden opvatten als: "dus dat moeten we in die periode doen". Dat is dat niet het geval.
 3. De Jenaplanscholen zullen zich, per regio en landelijk, moeten profileren: 'wij geven kwalitatief goed onderwijs, wij proberen de kinderen te geven waar zij recht op hebben, inclusief een door de samenleving op dit moment gewenst minimum-kennispakket. Wij streven naar een evenwicht tussen verschillende eisen, bijvoorbeeld die van een optimale cognitieve ontwikkeling van kinderen en de pedagogische taak van de school. Daarbij houden wij rekening met basisbehoeften van kinderen in onze samenleving.' Een gezond zelfbewustzijn is hier op zijn plaats.
 4. Een of meer Jenaplanscholen kunnen, begeleid door de NJPV, een precedent uitlokken door te stellen: 'wij voldoen in het algemeen redelijk aan de gestelde kerndoelen, alleen op onze manier, zie ons schoolwerkplan'. Laat de inspectie maar aantonen dat het niet zo is. Belangrijk is hier het landelijk communiceren van de argumenten die gehanteerd worden.
 5. De Werkgroep zal nog dit schooljaar nagaan of en in hoeverre voor de bijzondere Jenaplanscholen alternatieve kerndoelen geformuleerd moeten worden en wat voor de openbare Jenaplanscholen gedaan kan worden.
- In artikel 9 lid 5 van de Wet op het Basisonderwijs wordt aangegeven dat, als een bevoegd gezag van een bijzondere school dringend bezwaren heeft tegen de kerndoelen, dit bevoegd gezag eigen kerndoelen kan vaststellen, die echter "van gelijk niveau" moeten zijn als die voor het merendeel van de scholen. Openbare

scholen hebben die vrijheid niet! Dat kan op den duur problemen geven voor openbare Jenaplanscholen.

6. De Samenwerkende Organisaties voor Onderwijsvernieuwing (SOVO), waarvan de NJPV lid is, hebben ons inziens hier een belangrijke taak om de gemeenschappelijke belangen van de aangesloten scholen richting ministerie te behartigen.
7. Bij de uitwerking van der ervaringsgebieden van de wereldoriëntatie in het kader van het WO-Jenaplan-project van de SLO moet ook aangegeven worden welke relatie er hier is met de kerndoelen. Voor de implementatie van dit project is dit van belang. Men moet kunnen zeggen: "zo en zo zijn de kerndoelen hierin verwerkt en waar er afgeweken wordt is dat het alternatief". Als men dit leerplan voor WO hanteert moet dat gegarandeerd zijn. In het WO-project zijn de doelen en leerervaringen van de ervaringsgebieden "gespiegeld" aan de kerndoelen en zijn de leerervaringen waar dat zinvol was aangevuld. De procedure van het "spiegelen" kan ook voor andere inhoudelijke gebieden gehanteerd worden.
8. Aan het CPS wordt gevraagd nog dit schooljaar de Jenaplan-schoolwerkplanmap te actualiseren, mede met het oog op de kerndoelen.
9. In het algemeen vindt de Werkgroep Kerndoelen het wenselijk landelijk meer inhoudelijk sturing te geven aan de ontwikkeling van Jenaplanscholen. Daarbij nemen de schoolleiders als cultuurbepalers een centrale plaats in. Wij bevelen de NJPV aan regelmatig voor en met schoolleiders bijeenkomsten te (doen) organiseren, waarin zij betrokken worden bij het inhoudelijke beleid.
10. De continuïteit van Jenaplan-basischolen naar scholen voor basisvorming moet bekeken worden, mede met behulp van die voortgezet-onderwijscholen, die met Jenaplan bezig zijn.
11. Het ontwikkelen van adequate instrumenten voor zelfevaluatie van Jenaplanscholen heeft een hoge prioriteit.
12. In verband met dit alles is een Conceptontwikkelingsgroep van de

NJPV, die het beleid op dit terrein kan voorbereiden en uitvoeren actueler dan ooit! Er ligt hier veel werk.

WORDT VERVOLGD

De Werkgroep Kerndoelen van de NJPV bestaat uit: Ad Boes, Kees Both, Anneke Buursink, Joop Haverkort, Henk Veneman, Henk van der Weijden.

NOOT

1) Zie over de totalitaire neigingen van het technische denken: het hoofdstuk (van Pieter Tijmes) over Jaques Ellul, in *Achterhuis* (red.) (1992). Ellul overdrijft, maar laat zien waar een ideologie die gericht is op beheersing toe kan leiden. Natuurlijk gaat het hier niet tegen beheersen als zodanig, niet tegen techniek, nog minder tegen techniek-onderwijs. Het gaat om de relatieve plek daarvan. Techniek moet in toom gehouden worden, moet tegenwicht krijgen, anders vreet het alles op. Techniek is ondergeschikt aan de handlingsverantwoordelijkheid van mensen. Zie ook Boody (1993).

LITERATUUR

- Achterhuis, H. (red.) (1992), *De maat van de techniek*, Ambo, Baarn
- Beernink, R., e.a. (1992), *Montessori-onderwijs en kerndoelen voor het basisonderwijs*, SLO, Enschede.
- Boes, A.W. (1991), *Het Nederlandse onderwijs in het perspectief van internationale ontwikkelingen: het project National Curriculum in het Verenigd Koninkrijk, Mensen-kinderen*, jrg. 6, no.4
- Boody, R. (1993), *Educational Technology and the Technological Mindset: Friend or Foe? Teaching and Learning- the Journal of Natural Inquiry*, Vol. 8, no. 1
- Both, K. (1989), *Wat leren ze in de Wereldoriëntatie op school?*, *Mensen-kinderen*, jrg.5 ,nr.1
- Both, K./K. Vreugdenhil (1991), *Basisprincipes Jenaplan, LPC-Jenaplan/CPS*, Hoevelaken.
- Kohnstamm, D. (1992), *Cultureel Woordenboek*, Anthos, Baarn
- McKernan, J. (1993), *Some Limitations of Outcome-Based Education*, *Journal of Curriculum and Supervision*, Vol. 8, no. 4.
- Ramseger, J. (1993), *Unterricht zwischen Instruktion und Eigenerfahrung. Vom wiederkehrenden Streit zwischen Herbartianismus und Reformpädagogik*, *Zeitschrift für Pädagogik*, Jrg. 39, nr. 5.

RECENSIE

HET CITO-LEERLINGVOLGSYSTEEM

Enige jaren geleden is in Mensen-kinderen (januari 1990) een kritische bespreking gewijd aan het SAVU-leerlingvolgsysteem (vanaf hier:llvs). Sindsdien zijn er andere systemen beschikbaar gekomen, zoals dat van het CITO. Er zijn verschillende redenen om aan dat llvs hier aandacht aan te besteden. Ik geef er enkele.

Er wordt in tal van publikaties naar verwezen. In veel WSNS-netwerken lijkt het invoeren van het CITO-llvs een vanzelfsprekendheid. Het systeem is gebaseerd op een nieuwe meettechniek die het bespreken waard is. De onderwijspraktijk in veel basisscholen en scholen voor speciaal onderwijs zou wel eens gedurende een groot aantal jaren door het CITO-llvs bepaald kunnen worden.

Het llvs van het CITO wordt twee keer besproken. In dit artikel worden de uitgangspunten ervan aan de orde gesteld. In een vervolgartikel wordt op een deel van het toetsmateriaal ingegaan. Ik begin met een aantal inleidende opmerkingen.

Omvangrijk en complex

Het is onmogelijk om alle eigenschappen van het CITO-llvs hier te bespreken. Daarvoor is het te omvangrijk en de eraan ten grondslag opvattingen en technieken te complex. Ik beperk me tot hoofdzaken en het maken van kritische opmerkingen. In iedere regio is ligt het pakket ter inzage bij de OBD. Informatieve en wervende artikelen verschenen in tal van onderwijsbladen.

Herkomst en definiëring

In 1986 spreekt Appelfhof in een publicatie over diagnostiek in het onderwijs over de wenselijkheid om in scholen een systeem te ontwikkelen waarmee eventuele problemen vroegtijdig kunnen worden opgespoord. De term 'leerlingvolgsysteem' wordt voor het eerst gebruikt in een advies van de Advies Raad Basisonderwijs (ARBO), uit 1988. Het begrip krijgt de volgende omschrijving: "een systeem waarbij op geregelde en betrouwbare wijze het vorderingsniveau van de leerling wordt bepaald, om op basis daarvan het onderwijsaanbod beter te richten en de pedagogische aanpak en de didactische werkvormen toe te spitsen op de individuele behoeften" (ARBO 1988)

Een leerlingvolgsysteem is gericht op lange-termijn-evaluatie.

Daartoe worden hooguit enkele malen per jaar leervorderingen gesignaleerd.

Om die reden kan slechts globale informatie worden verkregen over mogelijke hiaten in de beheersing van kennis en vaardigheden. Men kan daaraan tegemoet komen door aan meetinstrumenten vervolgoetsen te koppelen (Gillijns 1991b).

Ook het CITO-llvs is bedoeld voor lange-termijn-evaluatie. Het is een hulpmiddel om per leerstofonderdeel vorderingen vast te stellen. Met behulp van de scores kan een leerkracht bepalen wat de sterke en zwakke kanten van een leerling zijn en of de leerstof daarop is afgestemd. Als van stagnatie sprake is het wenselijk om aanvullende informatie te verzamelen (Gillijns, 1991b).

Wet van de remmende voorsprong

Kort na het ARBO-advies van 1988 kwamen het eerste llvs op de markt, vele andere volgden. SAVU werd een van de meest verkochte. Wie SAVU of een andere llvs invoerde heeft nu te maken met de "wet van de remmende voorsprong". Van de constatering dat bijvoorbeeld aan SAVU ernstige tekortkomingen kleefden hebben auteurs van nieuwe systemen kunnen profiteren. Maar scholen die in de invoering van SAVU al veel tijd geïnvesteerd hebben zullen niet onmiddellijk overgaan op een andere werkwijze. Ze zitten mogelijk nog lang vast aan een onvolmaakt systeem. Met SAVU werken vergt veel tijd en energie en levert aanvechtbare infor-

matie op, die kan leiden tot onverantwoorde onderwijskundige maatregelen.

De kritiek op SAVU was van diverse aard. Ideële en technische zoals in Mensen-kinderen en overwegend technische, zoals in een aantal artikelen in o.a. School en Begeleiding. Het uit de handel nemen van het pakket zal, naar ik aanneem, vooral zijn ingegeven door de constatering dat het methodologisch niet deugde. Een deel van de auteurs van SAVU werkt nu mee aan het nieuwe CITO-llvs.

Invoeren of afwachten?

In het algemeen gesproken is het onverstandig om dat wat landelijk wordt aangekondigd als "een nieuwe koers" meteen om te zetten in lokale actie. Er zijn gemeenten waar van bovenaf is beslist om op alle (openbare) scholen SAVU in te voeren. Bij gebrek aan deskundig kader, zo valt te constateren, is er niemand die tot voorzichtigheid aanspoorde. Je moet immers eerst nagaan of het produkt deugt. Deze opmerking gaat natuurlijk niet alleen op voor de invoering van een llvs. Wie op dit moment onmiddellijk het curriculum gaat inrichten met behulp van de kerndoelen basisonderwijs handelt onverstandig. De voorschriften laten ruimte voor een voorzichtige aanpak. Ook bij WSNS is haast een slechte raadgever.

Invoeren van een llvs een verplichting?

Het schijnt dat men in sommige scholen tot het invoeren van een llvs is overgegaan omdat de onderwijsinspectie op de verplichting heeft zou hebben gewezen. Dat is merkwaardig: uit geen enkel artikel in de wet (het enige wat telt) kan die noodzaak worden afgeleid. Iets anders is dat een school verplicht is na te gaan of doelen die zijn geformuleerd worden bereikt. Dat kan op verschillende manieren, ook zonder een van de nu beschikbare systemen.

Het CITO-llvs beschikbaar

In School en Begeleiding van maart 1992 meldden medewerkers van het CITO dat het CITO-llvs "er is". De

mededeling, in de titel van een artikel, is niet correct. Het model dat aan het CITO-llvs ten grondslag ligt is gereed en dat is heel wat anders. Tal van toetsen zullen veel later beschikbaar komen. Ook in een bijlage van School (februari 1993) heet het "Het leerlingvolgsysteem is er". Daar blijkt uit een overzicht dat een aanzienlijk deel van het toetsmateriaal pas in de jaren 1994-1995 en 1995-1996 beschikbaar zal zijn. Als het complete pakket er is zijn er toetsen voor de gebieden ordenen, begrippen, technisch lezen, leestempo, lezen met begrip, luisteren, woordenschat, spelling (werkwoorden en andere spellingproblemen), algemene taalvaardigheid, schrijfvaardigheid, rekenen/wiskunde, aardrijkskunde, geschiedenis, natuur en informatieverwerking.

Zonder nog precies te weten wat in de toetsen aan de orde komt kan worden ingeschat dat met dit materiaal de ontwikkeling op zijn hoogst drie of vier van de zeven doelgebieden waarop het basisonderwijs zich moet richten (artikel 8, lid 2 van de Wet op het Basisonderwijs) kan worden gevolgd. De betreffende wetstekst luidt:

"Het onderwijs richt zich in elk geval op de emotionele en de verstandelijke ontwikkeling, en op het ontwikkelen van creativiteit, op het verwerven van noodzakelijke kennis en van sociale, culturele en lichamelijke vaardigheden."

Het is noodzakelijk zich van deze beperking goed bewust te zijn, ook de auteurs wijzen daarop. Het CITO-llvs heeft vooral betrekking op wat de laatste tijd weer de "hoofdvakken" worden genoemd: lezen, taal en rekenen. De wet (artikel 9) kent overigens geen hoofden en bijvakken. Een school bepaalt zelf wat belangrijk en minder belangrijk is.

De wet en onderwijsinhouden

De wet geeft alleen aan in welke onderdelen onderwijs gegeven moet worden, zonder ze nader te definiëren. In een enkel geval zijn ze wat verder uitgewerkt in de Memorie van Toelichting bij de wet. Er werden tot voor kort geen nadere inhoudelijke richtlijnen aangegeven. Nu zijn er kerndoelen aan de wet toegevoegd. Bijzondere scholen mogen

zelf hun kerndoelen formuleren, openbare scholen missen die mogelijkheid. De kerndoelen geven aan wat in de basisschool aan de orde dient te komen. Een school stelt zelf vast hoe dat gebeurt en hoe men denkt vast te stellen of kinderen na te streven doelen halen. De stof waarop de kerndoelen betrekking hebben is niet uitgesplitst over leerjaren. In de wet wordt niets gezegd over het aantal uren dat aan een onderdeel (genoemd in artikel 9) besteed dient te worden, ook niet in welk leerjaar leerstof moet worden geprogrammeerd. Er staat slechts dat onderdelen waar mogelijk in samenhang gegeven moeten worden en dat de opbouw van het programma evenwichtig moet zijn. Zie het artikel over kerndoelen elders in dit nummer.

CITO en onderwijsinhouden

Wat in de CITO-toetsen aan de orde komt is niet afgeleid van voor het gehele basisonderwijs geldende inhoudelijke eisen. CITO ontleent de normering voor het llvs aan de onderwijspraktijk in een groot aantal scholen, onder andere in het gebied in en rond Rotterdam. Vanaf 1987 zijn aan leerlingen van die scholen opgaven voorgelegd. Met de daarmee verzamelde data zijn schalen geconstrueerd. Vervolgens zijn opgaven voor verschillende vaardigheidsniveaus samengesteld. Nog weer later is een normeringsonderzoek gestart bij een landelijk samengestelde groep van 3600 leerlingen.

We kunnen er van uitgaan dat het overgrote deel van de scholen die voor de normering van het CITO-llvs gegevens leveren behoort tot de vele scholen die nog (lang) niet werken volgens hetgeen in de wet van 1985 is voorgeschreven: een ononderbroken ontwikkeling voor ieder realiseren en het vervangen van het leerstof-jaarklassesysteem door een andere organisatie. Een groot deel van de scholen uit de steekproef zal, naar mag worden aangenomen, werken met methoden die de stof per leerjaar hebben geprogrammeerd. Dat kan betekenen dat in groep 3 volgens traditie met systematisch lees- en schrijfonderwijs wordt begonnen, in groep zes met aardrijkskunde, enzovoort. Wat in de meeste

scholen gebeurt wordt zo "norm" en "normaal". De richtlijnen bij het CITO-llvs geven aan in welke maanden van welk leerjaar een toets moet worden afgenomen. Dan wordt iedere school en ieder kind geacht bepaalde vorderingen gemaakt te hebben, respectievelijk wat betreft het onderwijsaanbod en het beheersingsniveau.

Opnieuw de wet op het basisonderwijs

In de wet op het basisonderwijs staan enkele artikelen waarvan de betekenis gemakkelijk wordt onderschat en in hun consequentie genegeerd. Zo moet het onderwijs een ononderbroken ontwikkeling voor kinderen mogelijk maken. Dat betekent dat momenten waarop leerstof wordt aangeboden per kind sterk kunnen variëren en ook dat zitten-blijven, dat wil zeggen de stof van een jaar overdoen, verboden is. De school heeft te maken met kinderen die, ook als ze in een groep precies even oud zouden zijn (op zich al een onmogelijkheid), in ontwikkeling en ontwikkelingsmogelijkheden grote verschillen vertonen. Ontwikkelingspsychologen hebben die (mentale) verschillen in jaren uitgedrukt. Op de leeftijd van omstreeks vijf jaar kunnen die drie jaar bedragen. Aan het einde van de basisschool zelfs zeven jaar. Met de toename van de zorg voor kinderen die "niet gemakkelijk mee kunnen" en als hen een plaats geboden wordt in het reguliere onderwijs, worden die verschillen alleen maar groter. Een voorbeeld: er zijn breukensommen waarmee begaafde kinderen in de leeftijd van rond acht jaar geen probleem hebben en waarvan kinderen van vijftien jaar oud nog steeds niets begrijpen. Even oude kinderen met zulke uiteenlopende capaciteiten zitten in dezelfde groep. De leerkracht moet allen geven waarop ze recht hebben. (zie ook Mensen-kinderen, mei 1991)

De vraag wanneer het systematisch lezen en schrijfonderwijs zou moeten beginnen kan niet meer met een leerjaar worden aangegeven, zoals vroeger gebruikelijk was. Met schrijven mag pas worden begonnen als aan specifieke motorische voorwaarden is voldaan. De leef-

tijd daarvoor varieert volgens deskundigen tenminste van vijf tot zeven jaar. Dat betekent dat veel kinderen nog steeds te vroeg met schrijfonderwijs moeten beginnen. In doorsnee is dat bij jongens het meest frequent het geval. In het algemeen geldt dat jongens rond de leeftijd van zeven op tal van gebieden een jaar verschillen ("achterlopen") bij meisjes. Het zou wel eens de belangrijkste verklaring voor de ongelijke instroom van jongens in het speciaal onderwijs kunnen zijn (er zijn ook andere hypothesen).

Uit een stapeltje schrijfwerk van een groep kinderen van de basisschool kon een student zonder de namen te zien de jongens er uitlichten: slordig en ten dele onleesbaar werk. Voorzover ik dat kan beoordelen was dat voor een flink deel het gevolg van schrijfkrimp.

Ik moet in dit verband denken aan een student die me meldde dat hij in een viertal jaren in een basisschool had kunnen waarnemen dat de introductie van een schrijfmethode twee keer was verplaatst. Eerst van groep drie naar groep twee, later van groep twee naar groep een, onder het motto "Je kunt er niet vroeg genoeg mee beginnen".

Stond het tot voor kort wel zo ongeveer vast wanneer bepaalde leerstof aan de orde moet komen, nu kunnen we dat noch met een kalenderleeftijd noch met een leerjaar aangeven. Een en ander hangt ook van opvattingen af: moet je met schrijven voor of na de start van het lezen beginnen? 'Met die twee op hetzelfde moment aanvangen veroorzaakt problemen', zegt een deel van de deskundigen. Ik ben geneigd hen gelijk te geven.

In een deel van de leesmethoden, zoals De Leeslijn, is de koppeling van leerstof aan kalenderjaar van het kind en leerjaar in de school inmiddels losgelaten. Daar kan het voorkomen dat het ene kind met vier jaar al heel ver met (echt) lezen is gevorderd en een zevenjarige nog nauwelijks.

Aangetoond is dat het voor het uiteindelijke leesresultaat aan het eind van de basisschool niet uitmaakt of een kind vroeg of laat met het aanleren van leesvaardigheid begint. Het is om die reden

riskant om verschil in vordering als achterstand op te vatten: het onderwijs heeft ook een lange traditie in het veroorzaken van problemen bij kinderen.. De ontklassikalisering is in de praktijk van de scholen nog betrekkelijk zeldzaam, maar moet voor toekomstige ontwikkelingen wel het uitgangspunt zijn.

Kritische opmerkingen I

Waarom deze lange uitweiding? De normen waarop het CITO-llvs is gebaseerd zijn afgeleid van de praktijk van gemiddelde basisscholen. Dat zijn nog steeds scholen waar eigenlijk van ieder op hetzelfde moment eenzelfde prestatie wordt gevraagd. Het niet "halen" van dat gemiddelde is er "per definitie" een probleem. Daarmee is het onderwijskundig uitgangspunt van het CITO-llvs strijdig met dat van de wet op het basisonderwijs van 1985.

Het wordt tijd om nog meer aandacht te besteden aan informatie die door het CITO zelf wordt gegeven.

Het CITO-llvs is zo gemaakt dat scholen een keuze kunnen maken uit diverse toepassingsmogelijkheden. Het systeem laat toe dat de ontwikkeling van een kind wordt gevolgd, onafhankelijk van welke vergelijking met vorderingen van andere kinderen, jaargroepen of schoolpopulaties ook. Daarmee kan de vraag worden beantwoord of het vooruit is gegaan, gelijk is gebleven of achteruit is gegaan. Maar ook kan worden vastgesteld welke inhoud op een toetsmoment worden beheerst.

Scores kunnen ook worden vergeleken met die van de eigen groep en met die van de nederlandse populatie. Het llvs omvat een registratiesysteem en aanwijzingen en materiaal voor gerichte hulp. Het werken met het llvs omvat een cyclus van vier soorten activiteiten: signaleren, analyseren, handelen en evalueren.

Uit deze opsomming en uit de toelichting blijkt het llvs vooral gemaakt is om achterstanden te voorkomen. Vergelijking met landelijke referentiegegevens maakt het mogelijk vast te stellen of vorderingen van leerlingen al of niet bevredigend zijn, zo wordt gesteld. Om vergelijken mogelijk te maken worden

landelijk geleverde prestaties verdeeld in vijf groepen A (zeer goed), B (ruim voldoende), C (matig tot ruim voldoende), D (zwak), E (zeer zwak tot zwak). Bij elke individuele score kan worden bepaald in welke van deze niveaus een vordering past. De niveaus zijn groepen van zgn. percentielen, zoals we die ook kennen van de eindtoets basisschool van het CITO. De categorieën A, B en C omvatten ieder 25% van de scores, D 15% en E de 10% zwaksten.

De meeste toetsen dienen twee keer per jaar te worden afgenomen in daarvoor aangegeven maanden. Het laatste is noodzakelijk om verantwoord een vergelijking met landelijke scores te kunnen maken.

De scoring maakt het mogelijk om nauwkeurig te kwantificeren hoeveel een leerling vooruit is gegaan, om te bepalen of die vordering bevredigend is en om te weten te komen wat een leerling heeft bijgeleerd.

Bij het ontwikkelen van nieuwe toetsen (ze zijn alle nieuw) is volgens het CITO rekening gehouden met wensen van scholen.

Daartoe behoren: snel afneembaar, aanwijzingen voor hulp, niet alleen rekenen en taal, voor de hele basisschool, niet methodegebonden, eenvoudig en glashelder in de rapportage, met inschakeling van de computer. Aan al deze wensen zou het pakket voldoen. Op de vraag of het CITO-llvs aan deze criteria voldoet kom ik, voorzover daar al een oordeel gegeven kan worden, terug in het tweede artikel.

Het valt op dat de door medewerkers van het CITO gegeven informatie in achtergrondliteratuur (zie in de literatuuropgave de nummers 1,2 en 7) aanzienlijk bescheidener is dan in artikelen die een wervend karakter hebben, zoals in het blad 'School'.

Promotie voor het CITO-llvs

De teksten over het CITO-llvs in School van februari jl. bevatten passages die vragen oproepen. Enkele citaten, met commentaar.

"Een leerlingvolgsysteem staat immers aan de basis van welke onderwijsverbetering dan ook". Neen, er zijn veel andere benaderingen zoals een bezinning op

de doelstellingen van de school, beantwoorden van vragen over de relatie tussen school en samenleving of het verbeteren van arbeidsomstandigheden van onderwijsgeevenden.

“Begint zorgverbreding niet met een nauwkeurige en regelmatige signalering van de vorderingen van leerlingen?”. Neen, veel belangrijker zijn vragen als: zijn verwijzingen naar het speciaal onderwijs tot dan terecht zijn geweest, accepteert de school verschillen tussen kinderen, heeft de aanpak tot nu toe mogelijk bijgedragen aan het veroorzaken van problemen bij kinderen, enz.

Er wordt gesuggereerd dat het onderwijs lang heeft gewacht op een perfect llvs. Daarvoor moest eerst baanbrekend werk worden verricht. In dit verband spreekt men zelfs van revolutionaire ontwikkelingen. Het CITO-llvs is gebaseerd op een nieuwe methodologie. Nederland loopt voorop. In een artikel in *Pedagogische Studiën* en elders (Gillijns, 1991 a) worden de technische achtergronden toelicht. Het voert te ver om daar op deze plaats diep op in te gaan. Zeker is het dat de toetsconstructie met uiterste zorgvuldigheid ter hand is genomen. Het is een terrein vol voetangels en klemmen. Men zegt een aantal problemen te hebben opgelost, maar ook wordt opgemerkt dat het systeem in de praktijk zijn bruikbaarheid nog moet bewijzen. Het kan zijn dat de verwachtingen te hoog zijn gespannen. Men verwacht voorts problemen met het door scholen aanbieden van opgaven waarbij het om meettechnische redenen noodzakelijk is aan kinderen opgaven voor te leggen waarvan voorspeld kan worden dat ze er rond 50% van kunnen oplossen.

Uniek is, zo wordt gezegd, dat het systeem aangeeft wanneer een vordering, bevredigend is, gezien de vooruitgang van vergelijkbare leerlingen in dezelfde periode. Gesuggereerd wordt daarmee dat het CITO het cesuur-probleem (het onderscheiden van “voldoende”- “onvoldoende”) heeft opgelost. Dat is natuurlijk onzin: of we iets “voldoende gevorderd” vinden is subjectief oordeel. Het CITO kan zulke grenzen aangeven, maar niet met behulp van objectieve criteria. Als een score van een kind gedu-

rende langere tijd in buurt blijft van de groep (A, B, enz.) waarmee het wordt vergeleken kan dat bevredigend genoemd worden, maar net zo goed onbevredigend (het zou beter kunnen/moeten). Ook bij het vergelijken van individuele scores in de tijd is er geen objectief criterium met behulp waarvan kan worden vastgesteld of een vordering bevredigend is. Bij het meten van vorderingen bij grote groepen is er, vanwege de wet van de grote getallen, sprake van geleidelijke vorderingen. De individuele ontwikkeling daarentegen verloopt vaak sprongsgewijze. Je kunt dan hoogstens vaststellen dat dat het geval is, maar niet met behulp van objectieve criteria oordelen of er van een probleem sprake is.

Een van de scholen, die in het project rond de stad Rotterdam meedoen, meldt dat het grote voordeel van het CITO-llvs is dat je kunt plannen over een langere termijn. Er wordt gezegd dat tot nu toe vooral het onderdeel spelling is aangepakt en dat het CITO daarvoor het beste materiaal heeft geleverd. Het laatste wekt geen verwondering. Spelling is van de weinige onderdelen waarbij een strak cursorische opzet mogelijk is. Of die, voor ieder kind, wenselijk is is een andere vraag. Voor veel kinderen kunnen grote delen van de instructie worden overgeslagen, omdat ze “van-zelf” goed spellen. Het behandelen van problemen kan onzekerheid veroorzaken.

De eerste opmerking van de school maakt van het CITO-llvs een plannings-instrument: de omgekeerde wereld! Het wachten is dan nog slechts op een CITO-methode die het hele curriculum omvat.

Kritische opmerkingen II

Kwalijk acht ik het dat de vijf groepen vorderingen subjectieve kwalificaties meekrijgen. Niveau A t/m E zijn respectievelijk goed tot zeer goed, ruim voldoende tot goed, matig tot ruim voldoende, zwak tot matig en zeer zwak tot zwak. Een correcte schaal zou zijn: meer dan gemiddeld gevorderd, gemiddeld gevorderd en minder dan gemiddeld gevorderd. Waar de grens tussen de

drie groepen ligt kan niemand op objectieve wijze vaststellen. Strikt genomen is gemiddeld een punt en geen sector in een grafiek of een deel van een lijn. Er blijven meettechnisch slechts twee groepen over: met beneden en boven gemiddelde vorderingen. Het Kamerlid dat enkele jaren geleden meldde dat de helft van de basisschool-kinderen een achterstand in schoolvorderingen vertoont heeft per definitie gelijk...

Het denken van het CITO is geënt op het systeem van de leerstofjaarklasse, daarover kan moeilijk misverstand bestaan. Je moet per leerjaar nauw omschreven leerstof aan de orde stellen en nagaan of kinderen die beheersen. Wie daaraan niet voldoet is “zwak”, enz. Dat begint al in groep 1, zoals in een artikel van Jef van Kuyk in een onlangs verschenen artikel in “De wereld van het jonge kind” wordt uiteengezet. In een toelichting bij het gebruik van het onderdeel ordenen wordt gezegd dat de uitslag van de toets duidelijk maakt of “er iets mis is”. Mis is: niet in de klassikaal-landelijke pas.

In de toelichting bij het CITO-llvs wordt gemeld dat het ook voor de zogenaamde Traditionele Vernieuwingscholen bruikbaar is. Dat zou betekenen dat het past bij zulke verschillende opvattingen als die van, bijvoorbeeld, Montessorischolen en Vrije Scholen. Twee voorbeelden. In een Montessorischool kan het voorkomen dat een kind op 4-jarige leeftijd met lezen begint, maar ook (wellicht in een wat extreem geval) met 8 jaar (ik ken daarvan voorbeelden). Het 8-jarige kind loopt niet achter, het is er, in het geheel van de ontwikkeling, “later aan toe”.

In een Vrije School begint men relatief laat en klassikaal met systematisch leesonderwijs. De CITO-toets lezen in groep 3 (=Vrije School klas 1) maakt daar duidelijk dat kinderen en school ten minste een heel jaar “achter lopen”. Het CITO-llvs is daar alleen bruikbaar om bij een individueel kind vast te stellen of het is gevorderd. Maar dan nog is er een probleem: de CITO-scores zijn gebaseerd op het gemiddelde leerstofaanbod, in dosering en volgorde, in “het” basisonderwijs. Kenmerkend voor traditio-

neel vernieuwingsonderwijs is onder andere een “afwijkend” inhoudelijk aanbod, een eigen curriculum. In Freinet- en Jenaplanscholen meer open en plaats- en tijdgebonden. In Montessorien Vrije Scholen vanuit een bepaalde filosofie in hoofdlijnen (Montessori) of meer gedetailleerd (Vrije Scholen) “voor alle tijden en plaatsen” vastgesteld. Wie individueel of als onderwijsrichting een eigen curriculum hanteert moet daarbij zelf passend systeem van evalueren construeren. Dat kan op allerlei manieren. Systematisch observatie en registratie van het geobserveerde kan al voldoende zijn. Die werkwijze voldoet aan strikt objectieve criteria en is niet slechter of beter dan wat Van Kuyk bespreekt voor groep 1: alle kleuters wijzen de haan met een streep eronder aan, vervolgens wordt hen gevraagd een streep te zetten onder de haan die groter is (onderdeel ordenen)

Wie er voor wil zorgen dat kinderen behoorlijke CITO-scores leveren ontkomt er niet aan de inhoud van de toetsen onder te brengen in het onderwijsprogramma. Daarmee gaan toetsen het curriculum bepalen. De auteurs brengen dat risico overigens zelf onder woorden en voegen er aan toe dat goed bedoeld materiaal natuurlijk altijd verkeerd gebruikt kan worden. Als het die kant op gaat kan moeilijk meer worden gesproken van een hulpmiddel. Dat gevaar is er

ook al, omdat bij de onderdelen van het CITO-llvs hulpmateriaal wordt ontwikkeld voor kinderen met een vertraagde ontwikkeling.

In dit verband moet de vraag worden gesteld waarom scholen zo nadrukkelijk gebruik willen maken van methode-vrije toetsen. Als een methode goed is, verantwoord en dekend voor (een deel van de) doelstellingen van een school, kan met behulp daarvan een goed evaluatie-instrument worden ontwikkeld.

Het grootste bezwaar tegen de achterliggende opvattingen van het CITO is m.i. dat verschillen in vorderingen in termen van “achterstand” worden uitgedrukt. In een reactie op het artikel van Jef van Kuyk merkt Luc Stevens op dat scholen met verschillen tussen kinderen rekening moeten houden, “zeker bij jonge kinderen”. Grote verschillen tussen kinderen beperken zich natuurlijk niet tot de onderbouw. In tegendeel, die worden in de loop van het basisonderwijs steeds groter. Geen enkele aanpak in het onderwijs kan dat veranderen. Verschillen tussen kinderen moeten daarom uitgangspunt zijn, het standpunt dat K.Doornbos in zijn boek “Samen naar school” krachtig heeft verwoord.

In een tweede artikel wordt o.a. dieper ingegaan op de meettechniek die aan het CITO-llvs ten grondslag ligt.

GERAADPLEEGDE LITERATUUR

1. ARBO “Voorrang aan achterstand”, Zeist 1988I.
2. P.Gillijns “Leerlingvolgsysteem”, Tilburg 1991(a)
3. P.Gillijns “Naar een leerlingvolgsysteem voor het basisonderwijs” in *Pedagogische Studiën*, jrg.96, 1991(b), p.216-230
4. P.Gillijns c.s. “Beginnende leesvaardigheid in kaart brengen met het Leerlingvolgsysteem van het CITO”, in *Basischool Management* november 1993
5. J.van Kuyk “Evaluatie in het kleuteronderwijs”, in *Wereld van het Jonge Kind*, december 1993
6. *School*, bijlage over het CITO llvs, “Omdat iedere leerling telt”, februari 1993
7. P.R.J.Simons “Onderwijs Research Dagen 1990”, *Nijmegen* 1990 (diverse artikelen)
8. L.Stevens. “De ononderbroken ontwikkelingslijn”, in *Wereld van het Jonge Kind*, december 1993
9. *Tijdschrift voor Orthopedagogiek*, themanummer over leerlingvolgsysteem, april 1992

Angst en twijfel

*Twijfel niet
aan wie
jou zegt
dat hij bang is.*

*Maar wees bang
voor wie
jou zegt
dat hij geen twijfel kent.*

Erich Fried



In het volgende nummer o.a.:

- *Internationaal leren in onze tijd*
 - *Kerndoelen basisonderwijs (2)*
 - *Regels thuis en op school*
 - *De zondebok*
 - *Wiskunde in de Jenaplanschool (5)*
 - *Het CITO-leerlingvolgsysteem (2)*
- 