

MENSEN kinderen

*jaargang 9
nummer 4
januari 1994*

***IN DIT NUMMER:
KERNDOELEN EN
WERELDORIËNTATIE***

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

Jaargang 9, nummer 4, maart 1994.
 Uitgegeven door de Nederlandse Jena-plan-
 vereniging. Abonnees, individuele leden,
 scholen en besturen of medezeggenschaps-
 raden ontvangen dit tijdschrift vijf keer per
 schooljaar. Mensen-kinderen verschijnt op
 of rond de 20e van september/november/
 januari/maart en mei. Losse abonnementen à
 f37,50 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 exem-
 plaren f 35,— per abonnement, 10 en meer
 exemplaren f32,50 per abonnement.
 Mutaties en abonnementen kunnen ingaan
 op 1 sept., 1 nov., 1 maart en 1 mei, op te
 geven aan het administratie-adres.

Redactie: Ad Boes, Kees Both, Hans Bijster,
 Cees Jansma, Felix Meijer, Pieter Quelle en
 Gerda van Vilsteren
 Eindredactie: Kees Both (CPS)
 Redactieadres: LPC-Jenaplan/CPS, Postbus
 30, 3870 CA Hoevelaken, tel.: 03495-
 41211.

Layout en opmaak:
 Amanda van den Oever, Deil.

Illustraties:
 Foto omslag en pag. 17:
 Ine van den Broek, Leerdam

Advertenties: (te regelen via het Jenaplan-
 bureau, 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: 950

© Copyright
 Nederlandse Jenaplan Vereniging

ISSN 0920-3664

MENSEN kinderen

Tijdschrift voor en over Jenaplan onderwijs.

INHOUD

| | |
|--|----|
| Van de redactie | 3 |
| <i>Kees Both</i> | |
| Kerdoelen basisonderwijs en wereldoriëntatie | 4 |
| <i>Tjitse Bouwmeester</i> | |
| Internationaal leren (2) | 7 |
| <i>Kees Both</i> | |
| Het CITO-leerlingvolgsysteem (2) | 13 |
| <i>Ad Boes</i> | |
| De mondelinge taalcultuur van kinderen | 16 |
| <i>Tom de Boer</i> | |
| Peer-Assistent Leadership (PAL)- een training voor (Jenaplan)schoolleiders | 19 |
| <i>Kor Posthumus</i> | |
| De zondebok | 21 |
| <i>Cees Jansma</i> | |
| Bestuurlijk Jenaplan in beweging | 22 |
| <i>directie NJPV</i> | |
| Over Sociocratie | 24 |
| <i>Han Weerheijm</i> | |
| Evaluatierapport Basisonderwijs- een reactie | 25 |
| <i>bestuur SOVO</i> | |
| TOM | 26 |
| RECENSIES | 27 |
| Laat ze toch spelen | |
| Kleuters die mogen blijven | |
| Spelletjes met spulletjes | |
| Werkboek Robotica | |
| Opedoken- Petersen en Freinet | 29 |
| Gelezen in andere bladen | 30 |
| Een herkenbare school | 31 |
| <i>Johan van Workum</i> | |



Van verschillende kanten hoorde ik positieve reacties op het in het vorige nummer gepubliceerde artikel over de kerndoelen basisonderwijs. De tendens van dat artikel - je niet laten opjagen, zelfbewustheid met betrekking tot de kwaliteit van het onderwijs dat je verzorgt, samen optrekken om tot kwaliteitsverbetering te komen, waakzaamheid - deze ingrediënten spraken blijkbaar aan. Ik hoop dat de lezers na het lezen van dit artikel ook gedacht hebben: "goed dat we een Nederlandse Jenaplanvereniging hebben". Misschien komt deze actie (en volgende staan op stapel, zie verderop) wat dat betreft precies op tijd. Want ik merk dat de NJPV de laatste jaren voor veel scholen en individuele leden een wat schimmige organisatie geworden is. Voeg dat samen met de grote druk van buitenaf en de neiging steeds sterker te vragen naar nut en rendement en je kunt het terugtrek-gedrag van nogal wat scholen verklaren.

Laat ik duidelijk zijn: ondanks de problemen (die zijn reëel) zijn er ook volop kansen om het Jenaplanonderwijs te versterken. En scholen die zich op hun eigen situatie terugtrekken kunnen daar op de korte termijn vast profijt van hebben, maar op iets langere termijn doet het een Jenaplanschool de das om. Want als je je concept serieus neemt zul je elkaar moeten helpen je onderwijs kritisch door de lichten, elkaar moeten voeden met ideeën, elkaar moeten inspireren en is landelijk ontwikkelwerk blijvend nodig. Nog afgezien van de onderlinge solidariteit die je zou mogen verwachten.

Ik zie verschillende, elkaar tegensprekende tendensen:

Het is ongetwijfeld zo dat Jenaplan (en verwante schoolconcepten) momenteel sterk onder druk staan, door de no-nonsense-sfeer en de roep om meetbare resultaten, schaalvergroting, etc. Maar tegelijkertijd bespeur ik ook een nieuwe aandacht voor Jenaplan en verwante schoolconcepten (zoals het Ervarings Gericht Onderwijs), zijn er signalen dat steeds meer mensen die niet in een Jenaplanschool werken de Jenaplan-nascholingscursus willen volgen, groeit de aandacht voor Jenaplan in het voortgezet onderwijs sterk. Jenaplan vormt, samen met andere vernieuwingsrichtingen, een minderheidstraditie in het onderwijs en dat wordt in onze tijd weer eens (en soms pijnlijk) duidelijk. Maar een traditie waarbinnen geprobeerd wordt vorm te geven aan een aantal belangrijke menselijke waarden in en door de school, een traditie ook die probeert de doelen van goed basisonderwijs te realiseren. Daarbij past overigens geen zelfgenoegzaamheid, maar het streven naar kwaliteitsverbetering vanuit de basisprincipes. De NJPV zal in dit verband, net zoals bij de kerndoelen,

Ik herinner me nog dat toen in ons land het probleem van het racisme zich nog niet stelde, iedereen tegen racisme was. Daar voelden we ons te goed voor. Maar toen de samenleving pluriform werd, bleek dat het gemakkelijker gezegd dan gedaan is en dat het racisme niet alleen vraagt om sociale en politieke strijd maar ook om het uitbannen van het racisme in ons eigen binnenste. Dat het racisme een bedreiging van binnenuit is. Daar moet het worden aangepakt.

bisschop Ernst van Breda.

samen met het CPS enkele bijeenkomsten organiseren over respectievelijk 'aansluiting basis- en voortgezet onderwijs' (waaronder de vraag naar het al of niet gebruiken van de CITO-eindtoets basisonderwijs) en over 'een kind-volgsysteem voor een Jenaplan-basisschool'. Ook hierover zal t.z.t. in ons blad bericht worden.

In dit nummer krijgen de kerndoelen weer eens aandacht, nu gericht op wereldoriëntatie. De reeks over "internationaal leren" wordt voortgezet en Ad Boes schreef een tweede en voorlopig laatste bijdrage over het CITO-leerlingvolgsysteem.

Er is aandacht voor een bijzondere schoolleiderscursus en Tom de Boer wijdt beschouwingen aan de grote betekenis van de mondelinge taalcultuur van de stamgroep. Cees Jansma reflecteert op een leeronderzoek van studenten over 'de zondebok.' Vanuit de directie van de NJPV zijn twee bijdragen geschreven - een over de organisatie van de vereniging (die gestroomlijnd wordt) en een over 'Sociocratie - iets voor jullie?', waarin een aanbod wordt gedaan om scholen nader te informeren over het sociocratisch vormgeven van hun schoolorganisatie. Verder geeft TOM weer zijn kijk op de werkelijkheid en zijn er recensies.

Op het moment dat ik dit schrijf is het prachtig weer, het beginnende voorjaar! Ik hoop dat iedereen daarvan niet alleen geniet, maar ook met de kinderen samen aandacht aan geeft, gevoelsmatig en rationeel-onderzoekend.

Een nieuwe lente.....een nieuw geluid? Nieuwe spirit?

WERELDORIENTATIE EN HET SPIEGELEN AAN KERNDOELEN

Nooit gat

Heel uw schooltijd, zet gij uw leraar mat met 'Oeve wij niet te kenne, ebbewij nooit gehad'.

Als na uw eindexamen gij blijft beweren dat ge dit niet hoeft te kennen, en dat nooit hebt gehad

-belastingformulieren, zie Wijzigingenblad oevewij niet te kenne, ebbewij nooit gehad-

zucht dan achter tralies, uw cel van tranen nat: 'Oevewij niet te kenne, ebbewij nooit gehad'.

John O' Mill, Nickery rhymes

In het laatste januari-nummer van Mensenkinderen werd ingegaan op "de problematiek" van de kerndoelen. Namens een werkgroep van de NJPV formuleerde Kees Both de gevaren die voor Jenaplanscholen kunnen dreigen met het beleid achter de kerndoelen en de wijze waarop met dit gevaar omgegaan zou kunnen worden. Binnen het WO-project voor Jenaplanscholen hebben we bij het ontwikkelen van het leerplanvoorstel ook te maken gehad met de kerndoelen. De termen "spiegelen" paste in onze benadering. Wat betekent dat in dit verband? Wat levert dat spiegelen op, voor doelen en inhouden van WO?

En moeten wij in dit verband wel zo negatief kijken naar kwaliteitscriteria/-suggesties van de overheid? Ook voor Jenaplanscholen geldt het steeds actualiseren en richting geven aan goed onderwijs. Het gaat om afwegen van belangen van kinderen, eisen van de maatschappij en mogelijkheden van scholen. Een steeds terugkerend dilemma waarmee op een creatieve wijze moet worden omgesprongen.

Een bijdrage aan de discussie. Geen ultieme oplossing voor een dilemma.

WO als knelpunt

In de discussie over de waarde en de gevaren van kerndoelen is het goed om ons nog eens te realiseren wat de directe aanleiding was voor de Nederlandse Jenaplanscholen om een beroep op de SLO te doen bij het vormgeven van Wereldoriëntatie. Die aanleiding was een enquête die de NJPV had gehouden op Jenaplanscholen om knelpunten in concept en praktijk op te sporen. Een van de grootste knelpunten was WO.

Jenaplanscholen werden wel getypeerd als scholen die op een vaak creatieve wijze vormgaven aan de wereldoriëntatie.

Kringgesprekken, ontdekactiviteiten, vierungen, een kamp, projecten en thema's waren de ingrediënten die dit creatieve proces ondersteunden.

Gewaardeerde basisprincipes lagen aan deze WO-benadering ten grondslag, waarbij op groepsniveau getracht werd om inbreng van kinderen en inbreng van stamgroepleider vanuit een pedagogische bedoeling op elkaar af te stemmen. "Een wereld biedt zich in exploratie aan", was een bekende uitdrukking voor WO in het schoolwerkplan, en de antropologie van Langeveld ondersteunde een praktijk die in ieder geval qua concept gebaseerd was op behoeften en vragen van kinderen.

Maar de praktijk was moeilijk. De fiets van Jansen moet aangekleed worden, maar hoe? Welke doelen en inhouden kies je voor WO? Hoe stem je de wensen van ouders en inspectie af op de inbreng en betrokkenheid van kinderen? Wat is bij WO belangrijk voor alle kinderen? Hoe houd je rekening met lokale omstandigheden? Wat doe je met nieuwe natuuroriëntatiemethoden? Kortom: Een roep om een (inhoudelijke) structuur.

Behoeft aan structuur

De aanvraag van het WO-project bij de SLO ging vergezeld van een globale aanduiding van een onderwijskundige structuur. WO werd gezien als het hart van het onderwijs en cursussen krijgen hierbij een functioneel/ondersteunende en -aanvullende rol. Het hart van het onderwijs moest vorm en inhoud krijgen door de zogenaamde Ervaringsgebieden.

We veronderstellen dat deze structuur voor een ieder bekend is.

Aan de keuze van Ervaringsgebieden was een behoorlijk traject vooraf gegaan. De landelijk medewerker Kees Both had Jenaplanscholen bevestigd op eigen WO-programma's, bestaande landelijke Natuur- en Sociale WO-programma's waren bekeken, suggesties zijn aan diverse Jenaplan-participanten voorgelegd. Dit resulteerde uiteindelijk in het bekende WO-ontwerp van de (inmiddels) 7 Ervaringsgebieden. Bij het ontwerp speelden naast praktische motieven toch ook intuïtie een rol. De ontwerper zelf zal de eerste zijn om te bevestigen dat op grond van dezelfde formele en inhoudelijke criteria een andere ordening mogelijk was geweest. In de visienota bij het WO-project staat:

Ook bij dit ontwerp geldt een pragmatische instelling: Het is niet zinvol om jaren uit te trekken voor een discussie over "het juiste inhoudelijke kader", terwijl duidelijk is dat zo'n kader altijd en noodzakelijk een ontwerp-karakter zal hebben.

Dat dit ontwerp toch achteraf maar niet als een losse flodder beschouwd moet worden, wordt bevestigd door het feit dat bij het voorstel over Eindtermen in

Vlaanderen, niet gekozen is voor een vakmatige indeling, zoals in Nederland met de kennisgebieden, maar voor een WO-structuur waarbinnen veel elementen van het Jenaplanontwerp, zijn terug te vinden.

Het WO-ontwerp: geen deductief proces

Duidelijk is dat het samenstellen van een inhoudelijk kader voor onderwijs in de vorm van doelen en inhouden geen deductief proces, waarbij je vanuit basisprincipes logischerwijs komt tot doelen en inhouden. Dit geldt deste meer voor wereldoriëntatie. Kees Both vestigde in zijn artikel over kerndoelen de aandacht op basisprincipe 5: *Elk mens wordt als cultuurdrager en -vernieuwer erkend en waar mogelijk ook zo benaderd en aangesproken.* Een richtinggevende uitspraak, maar de interpretatieproblemen blijven: Over welke cultuur hebben we het en wat is overdragen? De kunstenaar die door de een gezien wordt als een cultuurvernieuwer wordt door de ander als een vernielser beschouwd.

Laten we in verband met WO ook basisprincipe 13 bekijken:

In de school wordt de leerstof zowel ontleend aan de leef-en belevingswereld van de kinderen als aan de cultuurgoederen die in de maatschappij als belangrijke middelen worden beschouwd voor de hier geschetste ontwikkeling van persoon en samenleving.

Persoonlijkheidsontwikkeling als doel is maatschappelijk weinig omstreden.

Maar deze overeenstemming betekent niet logischerwijs een door een ieder onderschreven geheel van cultuurgoederen als middelen voor die persoonlijkheidsontwikkeling. En hoe zijn deze cultuurgoederen afgestemd op de leef-en belevingswereld van kinderen? Het dilemma blijft. Accenten moeten worden aangegeven. Een WO-ontwerp volgt niet logischerwijs uit de basisprincipes.

In een leerplanontwerp van de hier aan de orde zijnde WO-doelen en inhouden, zijn op ieder niveau weer keuzen gemaakt. Niveaus die wel in relatie tot elkaar staan, maar die niet deductief aan elkaar zijn te koppelen.

Bij het WO ontwerp gebruikten we o.a. de kerndoelen.

Het WO-ontwerp en de kerndoelen

- Er waren de 20 basisprincipes als richtinggevende uitspraken.
- Er was een ruwe inhoudelijke schets: Ervaringsgebieden met domein-aanduidingen; per ervaringsgebied een lijstje activiteiten als voorbeeld en wat lesmateriaal over o.a. Techniek, Het Jaar Rond, Communicatie en Omgeving en Landschap.

In eerste instantie zijn toen de integrale doelen voor Jenaplan-onderwijs (zie de map 'Jenaplan en het schoolwerkplan') bekeken in relatie tot de doelen en inhouden van de Ervaringsgebieden en de leerlijnen Tijd en Ruimte.

Het gaat hierbij om *Persoonlijkheidsvormende doelen* als kennen, voelen en waarden, willen en kunnen:

Welke accenten zouden gelegd moeten worden? Welke kennis en inzichten zijn van belang? Welke vaardigheden? Hoe geven we vorm aan gevoelens, waarden en houdingen?

Een eerste ontwerp van doelen, een con-

cept-lijst van basisinzichten, sleutelbegrippen, vaardigheden, houdingen en waarden per Ervaringsgebied was het resultaat. Een zelfde procedure bij de *Oriëntatiedoelen*: Ruimte, tijd, verbeelding, en religie.

Het ontwerpen van deze lijsten (overzichten) was geen kwestie van louter samen bedenken. Bestaande middelen vanuit andere projecten speelden daarbij een rol, zoals uitgaven van het project Natuuronderwijs voor de Basisschool (dat trouwens mede beïnvloed is vanuit het Jenaplan), publikaties van het SLO-project Sociale Wereldoriëntatie, de publikaties "Wat krijgen ze op de Basisschool", materiaal van Jos Elstgeest, buitenlands leerplanmateriaal, materiaal op het gebied van de educaties, methoden.

De ene publikatie gaf meer "vulling" aan kennis en inzichten en vaardigheden, terwijl een andere publikatie uitdrukkelijk aandacht besteedde aan verdere vulling van houdingen en waarden. We zagen deze informatie inhoudelijk als "algemene wensen/eisen van deugdelijkheid". Neem breed kennis van relevante infor-

matie en beoordeel dit kritisch. Jenaplan is immers, zoals Suus Freudenthal destijds stelde, ook een ontvankelijk grondmodel. Dat houdt in kritisch kennis nemen van nieuwe ontwikkelingen, niet defensief maar open: Wat hebben we aan een ontwikkeling voor het eigen onderwijs?

Het ontwerpproces in deze fase was een intensief en interessant (cyclisch) proces, waarbij basisprincipes, en integrale doelen als algemeen richtinggevend criterium werkten (de spiegel) voor het beoordelen van de ontwerpen. Naast uiteraard de praktijk, die zinvolheid en haalbaarheid mede- beoordeelt.

Om tot een zo verantwoord mogelijke inhouds-en doelbepaling te komen van WO, zijn de ontwerpen ook gerelateerd aan de Kerndoelen van het basisonderwijs. In dit verband gebruiken we expliciet het woord 'spiegelen'.

Spiegelen van kerndoelen

Kerndoelen zijn volgens de Minister van Onderwijs en wetenschappen: "beschrijvingen van kwaliteiten van leerlingen op het gebied van kennis, inzichten en vaardigheden die de school bij haar onderwijsactiviteiten in elk geval als doelstelling moet hanteren" (Memorie van Toelichting, 1987).

Het gaat om doelen op het gebied van kennis,inzichten en vaardigheden. Deze beperking (geen expliciete aandacht voor houdingen/waarden) geeft ook de begrenzing aan die we als project gesteld hebben ten aanzien van de invloed van de kerndoelen. Het is geen kwestie van inbouwen, maar van spiegelen. Spiegelen in de betekenis van relateren aan en beoordelen binnen de eigen gekozen kaders (basisprincipes, integrale doelen).

1. De eerste spiegeling vond plaats op het niveau van de algemene doelstelling van elk vakgebied binnen de kerndoelen.

Zo lezen we in de kerndoelenbrochure over Geschiedenis:

Het onderwijs in geschiedenis is erop gericht dat de leerlingen

- zich beelden vormen van in tijd geordende verschijnselen en ontwikkelingen;
- besef krijgen van continuïteit en verandering in het eigen leven en in de

geschiedenis van de samenleving;

- Zich enige historische basisvaardigheden eigen maken.

Deze doelen kwamen bijna letterlijk voor in de leerlijn 'tijd'. De omschrijving bleek ondersteunend te werken naar de formulering toe. Als door een overname van formulering de communicatie naar de wetgever verbeterd zou worden, hebben we bewust de formulering van de kerndoelen overgenomen.

Een vergelijkbare ervaring hadden we bij de algemene doelen van de andere vak- en vormingsgebieden die de wet onderscheidt. Geen moeilijke inpassing, maar een check of de ontwerpen aan geaccepteerde eisen van deugdelijkheid konden voldoen. De formulering was als regel zo algemeen dat afstemming geen problemen opleverde. Het leerplanvoorstel zou kunnen voldoen aan het criterium van de algemene doelstelling van de kerndoelen van die aandachtsgebieden die de WBO in artikel 9 genoemd worden. We hebben ons uiteraard gericht op die doelen die accent kregen in het WO-project zoals de kennisgebieden, geestelijke stromingen, gezond gedrag e.d. Maar ook doelen van de Nederlandse Taal, Rekenen/ wiskunde en Expressiegebieden bleken in ons ontwerp naar voren te komen. De gerichtheid van het leerplanvoorstel op "Onderwijs in samenhang" bevordert deze tendens.

2. Een tweede spiegeling vond plaats op het niveau van de domeinen binnen elk vakgebied. De diverse domeinen van de kerndoelen zijn gespiegeld aan de domeinen van de ervaringsgebieden en de leerlijnen tijd en ruimte. Ook dit gaf weinig problemen. In het geval van de domeinen werd meestal niet de benaming van de kerndoelen overgenomen. Het eigen ontwerp had daarin bijna altijd prioriteit. Verantwoording hiervan vindt plaats in de algemene map.

3. Een volgende spiegeling vond plaats op het niveau van de concrete kerndoelen. Bij de samenstelling van de doelen en inhouden van de diverse ervaringsgebieden is zo veel mogelijk rekening gehouden met deze kerndoelen. De algemene formulering van de kerndoelen geeft daartoe als regel voldoende inter-

pretatie-ruimte. Soms zijn kerndoelen bewust in de Ervaringsgebieden opgenomen, zoals bijvoorbeeld de kerndoelen van geestelijke stromingen. De spiegeling verrijkte op deze manier het WO-ontwerp.

Spiegelen op dit niveau heeft ook tot gevolg gehad dat geconstateerd werd dat bepaalde aandachtspunten binnen een kerndoel niet expliciet bij de doelen zijn opgenomen en dat we dat zo willen laten, zoals bijvoorbeeld (bij 'Maatschappelijke verhoudingen en staatsinrichting') de functie van werkgevers- en werknemersorganisaties (doel A2). Dit wil niet zeggen dat dit niet in spontane WO-situaties naar voren zou kunnen komen, maar expliciete opname in het ontwerp werd niet noodzakelijk gevonden, te weinig passend voor het basisonderwijs. In de algemene map van het project willen we deze weglatingen en soms veranderingen expliciet vermelden.

4. Vooral door de inbreng van de project-scholen zijn de doelen en inhouden verder geconcretiseerd in de zogenaamde 'leerervaringen', waarop de beschrijving van elk ervaringsgebied uitloopt. Het zijn leerervaringen waarvoor geldt dat ieder kind in een Jenaplanschool de kans moet krijgen om die mee te maken. Relateren van de kerndoelen aan alle leerervaringen is niet expliciet gebeurd, maar op basis van de relatie tussen de Jenaplan WO-doelen en de leerervaringen kan verondersteld worden dat in het geheel van de leerervaringen het geheel van de kerndoelen gerealiseerd wordt, met enkele expliciete uitzonderingen. Dat geldt ook voor de leerervaringen die voor de leerlijnen en cursussen 'tijd' en 'ruimte' zijn uitgewerkt. Maar het WO-ontwerp biedt ook leerervaringen waarin expliciet aan waarden en houdingen gewerkt wordt. Het WO-Jenaplan geeft meer dan de kerndoelen die de wetgever belangrijk vindt. Maar in het dilemma van de afstemming van de eisen van de maatschappij op het Jenaplanconcept hebben de kerndoelen eerder ondersteunend dan belemmerend gewerkt.

Het is niet te hopen dat de gevaren die Kees Both in zijn artikel over kerndoelen ook signaleert mij alsnog tot andere gedachten zal brengen.

INTERNATIONAAL LEREN (2)

internationaal leren in onze tijd

Internationaal leren is een onlosmakelijk onderdeel van de Jenaplantraditie. Dat zagen we in het eerste artikel over dit thema (jan. 1994). Van de "Neueuropäische Erziehungsbewegung" van Petersen, via het 'Internationaal Plan' waaraan Suus Freudenthal meewerkte tot aan Feitse Boerwinkel met zijn 'inclusief denken'. In dit alles was het vredesstreven, was vredesonderwijs, een belangrijke drijfveer. Dat leverde tevens allerlei concrete ideeën op, zoals het internationaal uitwisselen van verhalen, internationale schoolcorrespondentie, het corrigeren van een europacentrisch wereldbeeld door andere wereldkaarten en de globe, een sterk cultuurhistorisch accent bij het geschiedenisonderwijs, aandacht voor hoe mensen leven bij aardrijkskunde.

Jenaplan zou, vanuit zijn basisprincipes, de kern van een Europees schoolconcept kunnen zijn.

Maar hoe werk je dat nu uit in onze tijd, aan het eind van de 19e eeuw en vooruit kijkend naar de 20e eeuw? Daarvoor wil dit artikel enkele bouwstenen aandragen, aansluitend bij wat er al gebeurt. Want dat is al heel wat.

Het gonst van de activiteiten

Als je hoort wat er allemaal gebeurt op het terrein van 'internationaal leren', dan heb je het idee dat het 'internationaal plan' van pioniers als Kees Boeke en de zijnen eindelijk vrucht draagt. Het gonst van de activiteiten, de EEG (nu Europese Unie) heeft veel geld uitgetrokken voor het bevorderen van 'de Europese gedachte' (wat dat ook moge zijn). Via het Europees Platform in Alkmaar kunnen scholen van deze gelden gebruik maken om aan internationale conferenties deel te nemen, scholen in het buitenland te bezoeken, schoolpartnerschappen te ont-

wikkelen, etc. Met name universiteiten en hogescholen maken hier druk gebruik van, ook PABO's, met uitwisseling van docenten en studenten. Jenaplanscholen worden in dit verband momenteel weer drukker bezocht door buitenlandse leraren, met name uit Oost-Duitsland. De methodiek van het schoolbezoeken verdient daarbij gerichte aandacht, om teleurstellingen en misverstanden over en weer te voorkomen.

Sinds jaar en dag bestaan er stedenbanden, binnen Europa en tussen plaatsen hier en in de Derde Wereld, waarin vaak ook scholen betrokken worden. In de grensgebieden zijn er EUREGIO-contacten, ook tussen leraren en scholen aan weerszijden van de grens.

In het kader van natuur- en milieueducatie waren en zijn er Europese netwerken¹⁾ tussen scholen en leraren. Vanuit de USA is een internationaal netwerk opgezet van scholen (vooral voortgezet- onderwijs, maar ook enkele basisscholen) die de kwaliteit van water en landschap in het stroomgebied van

bepaalde rivieren in de gaten houdt en daarover (per computer) communiceert: het Global Rivers Environmental Education Network (GREEN).²⁾

Dergelijke 'monitoring'-projecten zijn heel vaak internationaal, aangezien water en lucht zich niets aan nationale grenzen

gelegen laten liggen.

Vanuit het Landelijk Netwerk Ontwikkelingseducatie worden ook schoolpartnerschappen tussen scholen hier en elders gestimuleerd. Ook UNICEF en andere organisaties ontwikkelen partnerschappen met bijbehorende materialen voor scholen. Jenaplanscholen maken gebruik van deze mogelijkheden en kunnen er wellicht meer gebruik van maken. En niet te vergeten: aandacht voor mensen-rechteneducatie (contact met Amnesty) en de rechten van het kind. De Buitenlandkring van de NJPV en het CPS zouden deze mogelijkheden (adressen en materialen) beter kunnen ontsluiten, binnen het kader van WO. Het is nu bar onoverzichtelijk, alleen al genoemde

vier 'educaties'. Die hebben onderling veel gemeen, worden echter vaak uit verschillende potjes gesubsidieerd en profileren zich derhalve als afzonderlijke terreinen. Gelukkig wordt er, ook binnen het Jenaplanonderwijs, nagedacht over de samenhang tussen de educaties, binnen het kader van wereldoriëntatie³⁾, inclusief vredeseducatie.⁴⁾

(zie schema educaties pag. 8)

Het gevaar bestaat dat internationale contacten van scholen iets oppervlakkigs houden, een aardig 'toetje' vormen, een 'uitje'. De veelheid in het aanbod garandeert nog niet dat het structureel wordt. En toch zal het volgens mij die kant op moeten en dat kan pas als de internationale oriëntatie structureel is ingebouwd in de schoolorganisatie en in het leerplan.

De aarde: ruimteschip, moeder of huis?

Daarvoor moeten we ook terug naar de bedoelingen: vorm volgt functie. Een aantal van deze essenties staan al in het schema op pagina 8. In termen van het eerste artikel: het beeld dat men van zichzelf heeft en het 'imago' dat men van de ander (en de ander van mij) heeft staan ter discussie. Maar ook de beelden die men heeft van mensen in het geheel van de werkelijkheid. Hier kun je het beste in beelden spreken, ook met kinderen. Eén zo'n beeld is 'ruimteschip aarde', waarop we samen moeten overleven in een vijandige omgeving. Dat beeld spreekt mij niet zo aan, het is mij teveel verbonden met macht en hiërarchie en met eenzijdig technische oplossingen voor de milieuproblemen, met het overleven van mensen alleen, zonder recht te doen aan medeschepselen. Een ander en heel oud beeld is dat van moeder aarde (of: 'onze zuster, moeder aarde'), die ons draagt en voedt.⁵⁾

Dat vrouwelijke, organische beeld spreekt mij zeer aan. Ik kan pedagogisch-didactisch het meest aanvangen met het beeld van de aarde als huis (oikos), voor planten, dieren en mensen. Een huis waarvoor wij mensen, als denkende en sprekende wezens, een extra en specifieke verantwoordelijkheid dragen. Dat geldt het sterkst voor bevoorrechte mensen als wij zijn, in het hoog ontwikkelde Europa

te sluiten van de buitenwereld, inclusief de landen van Midden- en Oost-Europa.

Toch: met alle twijfels, dilemma's en problemen die er zijn en om een oplossing vragen, er is volgens mij geen weg terug, alleen vooruit. Ook al is het 'Europese Huis' een nog puinhoop, de weg terug, het zich terugtrekken op eigen stellingen, binnen eigen grenzen, het zich afsluiten voor de buitenwereld, is levensgevaarlijk. En bij die weg vooruit, naar een democratisch en ecologisch duurzaam Europa, kan het onderwijs een rol spelen.

Wat kunnen kinderen aan?

Voordat ik aangeef wat we zouden kunnen doen moeten we ons afvragen in hoeverre kunnen kinderen (en veel volwassenen) wel internationaal kunnen (leren) denken? Kinderen groeien op in een wereld waarin zij van jongsaf aan in aanraking komen met producten uit andere landen, zonder zich dat meestal bewust te zijn. Ook komen zij steeds vaker mensen tegen van buitenlandse herkomst, wat te merken is aan uiterlijk, kleding, voedsel, gewoonten, de taal die mensen spreken, de achternamen van mensen, etc. Het buitenland is in de buurt te vinden en niet alleen in Amsterdam en Rotterdam, maar ook in Grootebroek (Lilipaly-de Voogt/H. Weda-van Gelder, 1987). Veel kinderen gaan met vakantie in het buitenland en ontmoeten anderen

die in het buitenland geweest zijn en daarover kunnen vertellen. Via de TV kunnen buitenlandse zenders, programma's van buitenlandse herkomst en nieuws uit het buitenland bekeken worden. Bij het weer-journaal zien zij kaarten van een groot gebied en merken zo hoe het weer zich niets aantrekt van nationale grenzen.

Zouden kinderen van nu een meer mondiaal bewustzijn hebben dan vroeger? Je zou zeggen van wel, gezien hun ervaringen. Er zijn echter enkele mitsen en maren.

Sociale ontwikkeling

Een en ander hangt ook af van hun sociale ontwikkeling: in hoeverre kunnen zij het andere als het andere begrijpen, kunnen zij in de schoenen van anderen staan? Nogal wat ontwikkelingspsychologen beschrijven kleuters als 'egocentrisch', die bovendien gemakkelijk in stereotypen denken en kinderen in de middenbouw van de basisschool als 'concrete denkers', die moeite hebben met het zich een voorstelling maken van wat zij niet kunnen zien en tasten. Je kunt je ook afvragen of de TV een adequaat medium is om het buitenland te leren kennen. De TV manipuleert en reduceert de werkelijkheid, zelfs zo dat het 'net echt' lijkt, maar het toch niet is. Toch kunnen TV-beelden veel invloed hebben, zie de reactie op het bloedbad in Serajewo op 5 februari 1994 dat aanleiding was tot een NATO-ultimatum en

Russische bemiddeling in het Bosnische conflict.

De 'egocentriciteit' van kleuters wordt overigens door andere onderzoekers betwijfeld, het hangt er maar vanaf in welke situatie zij zich bevinden en hoe zij voor iets gemotiveerd zijn (Donaldson, 1983).

Veiligheid

De veiligheidsbeleving is in dit alles ook van belang. Het "vreemde" en "andere" kan 'eng' zijn, te anders zijn dan het vertrouwde en bekende. Dan bereik je het tegenovergestelde van wat je wilt bereiken, sluiten kinderen zich af en ontwikkelen niet zelden een negatieve houding tegenover datgene dat wij voor hen wilden ontsluiten. Voor kinderen die een basiszekerheid ontberen geldt dat in nog sterker mate. Het is bijvoorbeeld bekend dat jonge kinderen die alleen een poos in een buitenlands gezin moesten leven dikwijls een negatieve houding ten opzichte van de buitenlanders ontwikkelden. De houding en het voorbeeld van de volwassenen die de kinderen vertrouwen heeft hier een grote invloed.

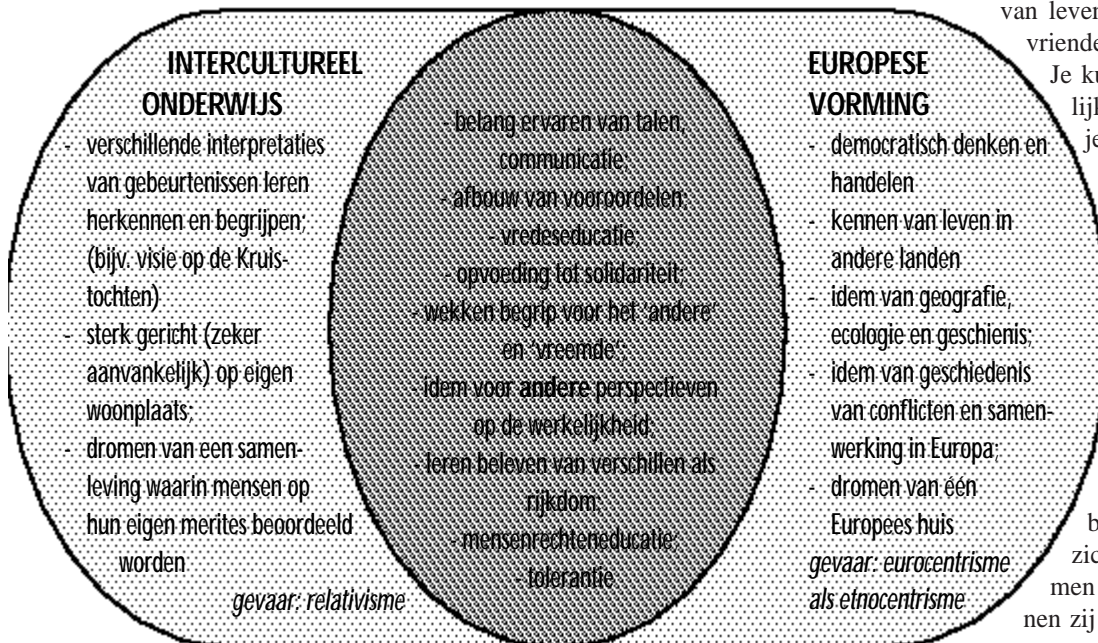
Jezelf en het nabije niet overslaan

Dit laatste verwijst toch naar een bepaalde volgorde of rangorde. Je kunt je niet verantwoordelijk voelen voor mensen ver weg, laat staan voor 'het leven op aarde', als je niet jezelf accepteert en je niet eerst verantwoordelijk voelt voor achter-eenvolgens je eigen gezondheid en wijze van leven en voor je familie en nabije vrienden.

Je kunt je niet medeverantwoordelijk voelen voor het aarde-huis, als je geen verantwoordelijkheid voelt voor het stukje aarde bij jou in de buurt, al is het je eigen tuin. Het is tamelijk levensvreemd en enigszins verdacht als men dat wel meent te kunnen (Galtung, 1987).

Beelden van plaatsen ver weg

De ruimtelijke ontwikkeling van kinderen is hier ook van belang. In hoeverre kunnen zij zich een betrouwbaar beeld vormen van "verre plaatsen"? En kunnen zij werkelijk voelen dat het verre



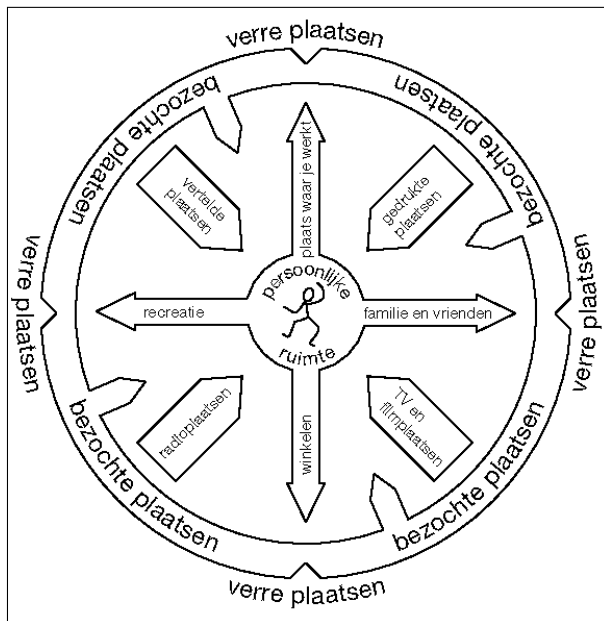
en het nabije onderling afhankelijk zijn? In het 'Internationaal plan' waarover in het eerste artikel geschreven werd bleek het te kunnen, veertig jaar en langer geleden, zelfs bij kleuters. De manier waarop is heel belangrijk.

In de basisschool bestaat al heel lang een traditie dat bij het aardrijkskunde-onderwijs gestart wordt bij het nabije- de eigen kamer thuis, het lokaal op school waarvan een plattegrond gemaakt wordt, de directe omgeving van huis en school die verkend wordt, de buurt die daarna komt, het dorp en de stad, aan de hand van de stadsplattegrond en zo verder: provincie, eigen land, Europa, de wereld. Het is maar de vraag of dat de enige weg is, zeker als het alleen om papieren verkenningen gaat. Alle onderzoek naar jonge kinderen en kaarten duidt er op dat ook jonge kinderen heel goed met kaarten kunnen omgaan- symbolen, schaal, richtingen, etc.- en dat het heel belangrijk is dat je in de hele basisschool kinderen leert werken met kaarten van de eigen omgeving, in opklimmende niveaus, bijv. de topografische kaart kunnen lezen in de bovenbouw 7). Dat betekent dus niet zozeer (alleen) een ontwikkeling naar het gebruik van kaarten van steeds grotere en abstracter gebieden, maar (ook) een groei in het gebruik van steeds complexere kaarten. Tegelijkertijd kun je volgens mij, al met kleuters, aan de andere kant beginnen, bij de globe, zoals je ook al met kleuters kunt beginnen met luchtfoto's en kaarten van de omgeving. Kinderen van nu zijn daar, via de TV en heel veel ander informatiemateriaal (zie bijv. de prachtige satelietbeeldfoto's die je kunt kopen), tamelijk vertrouwd mee. Beide perspectieven vullen elkaar aan: van dichtbij tot veraf en van veraf naar het nabije. Het is juist een opgave (ik kom daar nog op terug) om de relaties tussen het verre en het nabije te leren ervaren. Foto's, mensen die de kinderen ontmoeten, producten, etc., alles kan bijdragen aan dat besef van verbinding en verbondenheid.

De beelden van de wereld die kinderen in hun hoofd meedragen komen immers tot stand door

- persoonlijke ervaringen, het bezoeken van plaatsen, waarbij wij altijd selectieve beelden verinnerlijken;
- indirecte ervaringen, via allerlei media; de gezamenlijke invloed van media en school stelt ons in staat om verre, nooit bezochte plaatsen te leren kennen en ons daarover een mening te vormen.

In onderstaand schema wordt dit samengevat en worden de belangrijkste 'beeldvormers' genoemd.



Kinderen ontwikkelen gedetailleerde beelden van persoonlijke ruimten 8), waarbinnen zij zich vrijwel dagelijks bewegen, in huis en buurt. De beelden van plaatsen verder weg in de eigen omgeving zijn al een stuk minder precies, van plaatsen verder weg nog minder nauwkeurig. Het vormen van zulke beelden is resultaat van een communicatieproces. De waarnemer selecteert hierbij ook. Hierbij moeten twee kanttekeningen gemaakt worden:

- het vormen van een beeld van de eigen omgeving kan en moet samengaan met, en ondersteund worden door, het leren hanteren van 'beeldvormers' (kaarten, luchtfoto's, etc.) die voorts weer kunnen dienen om zich een beeld van gebieden ver weg te vormen; de eigen omgeving is zodoende ook 'materiaal' om deze vaardigheden te leren;
- mensen (kinderen) die 'vreemd' zijn in jouw omgeving kunnen je soms attent maken op zaken die jij daar nog nooit hebt gezien, juist vanuit een grotere

onbevangenheid, oftewel: anderen kunnen je helpen het 'eigene' beter te leren kennen!

Het andere is veel interessanter dan het bekende

Als onderwijzer was ik een overtuigd aanhanger van omgevingsgericht onderwijs en heel actief op dat terrein. Met de kinderen werd de schoolomgeving uitvoerig verkend: de vijver tegenover de school en de dieren die daarin leefden, de nestkastbewoners in het belendende bosje, het stadhuis en de gemeenteraad, de haven, etc. Als je niet thuis bent in je eigen omgeving, dan weet je niet waarover je het hebt, dan blijft alles abstract en verbaal.

Toen las ik de kritiek van een Amerikaanse onderwijs-pedagoog, Bruner op het beginnen met het bekende. 9) Waarom zou je beginnen met bijvoorbeeld de postbode en de melkboer? Dat is voor kinderen toch niet echt interessant? Ze zijn voor hen veel te vertrouwd, wat je ervan leert is oppervlakkige kennis.

Je moet, volgens Bruner, juist bij het vreemde en andere beginnen, bijvoorbeeld bij de Eskimo's van Groenland. Via speciaal gemaakte films, via verhalen, voorwerpen, etc. werd de wereld van de Netsilik-eskimo's zo dichtbij mogelijk gebracht.

Ik heb ook dat soort materiaal gebruikt en herinner mij heel goed hoe gefascineerd de middenbouwkinderen waren door het leven van de Eskimo's in hun extreme omgeving, bijvoorbeeld over hun vaardigheid in het maken van een slede met in onze ogen 'primitieve' middelen. Volgens Bruner raak je zo de kern, de essentie veel meer, juist vanuit het contrast met het vertrouwde.

Als je hoort en ziet hoe Eskimo's nog niet zo lang geleden oude mensen achterlieten en lieten sterven, dan geeft dat volop stof tot nadenken over oud worden en de omgang met oude mensen bij ons. Betekent dit dat de weg van het bekende naar het onbekende, van het nabije naar het verre niet vruchtbaar is?

Vergelijken

Het onbekende is niet hetzelfde als het verre, maar is, als je erop let, ook in de directe omgeving te vinden. Dat geldt voor de natuur en voor de mensenwereld. Ik herinner mij bijvoorbeeld hoe we op het schoolplein ontdekten dat tussen groepen van twee verschillende soorten mieren een soort veldslag woedde. Ik herinner

de lezers van dit blad hierbij aan de artikelen van Rachel Carson over 'verwondering', die gedurende jaargang 7 in Mensen-kinderen gepubliceerd werden en die vol staan met dergelijke fascinerende zaken die vlakbij te vinden zijn, als je erop gespist bent. Zo kun je ook wat mensen en hun activiteiten betreft gezegd om de hoek boeiende ontmoetingen hebben. Jos Elstgeest heeft daar keer op keer op gewezen (zie het aan zijn werk gewijde themanummer- nov. 1993-van ons blad).

Anderzijds vind je soms heel ver weg (toch weer) dezelfde zaken, tot je vreugde of juist niet.

Wat wel heel waardevol en bewustmakend is, is het vergelijken, van het nabije en vertrouwde enerzijds en het verre en vreemde anderzijds.

Vergelijken kun je doen aan de hand van vragen, binnen thema's die aanleiding geven tot het onderzoeken van overeenkomsten en verschillen. Dat is wereldoriëntatie. Internationaal leren als wereldoriëntatie, door vergelijken. Dit

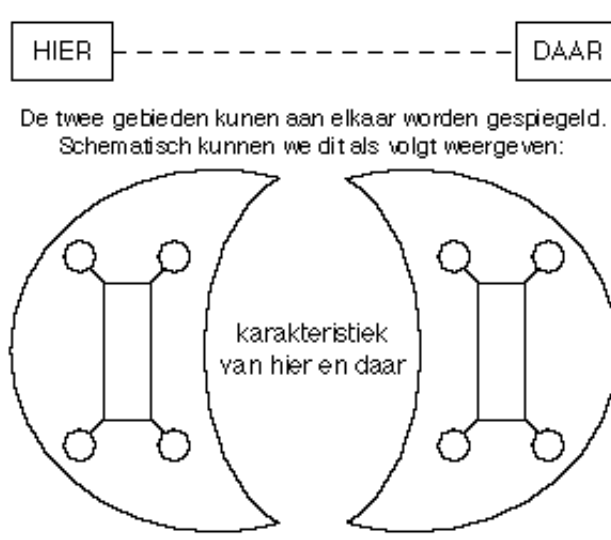
NOTEN

1) Zie daarover:

- het Nederlandse materiaal van het EEG-NME-project;
 - Natuur- en Milieueducatie voor het Basisonderwijs- twee schoolwerkplannen;
 - Handboek Water
 - Handboek Lucht
 - Handboek Bodem
 - Handboek Energie
- uitgegeven door het CEVNO, Nassauplein 8, 1815 GM Alkmaar, 1987.
- Sterling, S./G. Cooper (1992), In Touch- Environmental Education for Europe, WWF/UK, Godalming, Surrey, England.

2) Het Nederlandse contactadres van GREEN is: A. Wals, Landbouw Universiteit, Postbus 8130, 6700 Wageningen

3) Ontleend aan: Greig, S./D. Selby/Pike (1987). Opgepast! 'Smal' in dit schema betekent niet 'verkeerd'. Brieven schrijven voor Amnesty valt binnen de 'smalle' benadering van mensenrechteneducatie, maar is op zich heel zinvol. De 'smalle' benadering hoort ook binnen de 'brede', omgekeerd niet.



vergelijken is het vruchtbaarst als kinderen in hun eigen omgeving onderzoek doen en dat kunnen vergelijken met soortgelijk onderzoek elders, bijvoorbeeld binnen een partnerschapsrelatie met een school elders, met bijbehorende correspondentie tussen groepen.

Wereldwijd denken, plaatselijk handelen

Hierboven kwam al de heen-en-weer-beweging tussen het nabije en het verre aan de orde. Bovendien stelden we de vraag in hoeverre internationaal denken en handelen mogelijk is. Ik wil daar nog eens, op een andere manier op terugkomen. Want je kunt je ook afvragen in hoeverre het wel wenselijk is. Twintig jaar geleden verschenen er publicaties waarin de mobiele mens, die de ruimte van deze aarde veroverd hoog geprezen werd. Er zou een nieuw mensentype aan het ontstaan zijn, dat geen probleem heeft met vaak verhuizen, dat de hele wereld als zijn werkterrein ziet. Ik zie

daar, eerlijk gezegd, maar heel gedeeltelijk positieve kanten aan. Een begrip dat hier ook bij past is 'ontworteling'. Ellen Warmond zei het zo: 'overall thuis en steeds ontheemder'. Mensen hebben ook bindingen nodig met een plek, waar ze wonen, zich thuis voelen en waarvoor zij zich ook verantwoordelijk kunnen voelen. Natuurlijk kunnen daar ook

negatieve kanten aan zitten: zie de vreemdelingenhaat. Maar dat betekent nog niet dat we deze behoefte moeten ontkennen. 10) Wel dat anderen, van huis en haard verdreven mensen, ook recht hebben om te wonen, allereerst op de plek waar ze vandaan komen, anders bij ons, ik elk geval tijdelijk.

We kunnen niet de hele wereld op ons nek nemen. Maar ons handelen in de eigen omgeving is wel met vele draden verbonden met bijvoorbeeld milieuvraagstukken en met armoede en afhankelijkheid elders in de wereld. Daarom geldt: we moeten wereldwijd denken (leren zien dat alles met alles samenhangt), maar plaatselijk handelen. Tussen die twee polen moeten we heen en weer gaan.

In het volgende artikel in deze reeks wordt dat onder andere uitgewerkt voor schoolpartnerschappen. Het vierde en laatste artikel wordt geschreven op grond van een gesprek tussen een vijftal mensen uit Jenaplanscholen die ervaring hebben met internationaal leren.

4) Het is heel merkwaardig dat in onze tijd die bol staat van nationalistisch, etnisch en religieus geweld, de vredeseducatie in ons land zwaar onder druk staat. Typerend daarbij is het opgaan van de Stichting Vredesopbouw in een grotere organisatie voor burgerschapsvorming. Twee medewerkers voor vredeseducatie, Geu Visser en Jan Durk Tuinier (van hem verscheen een artikel in Mensen-kinderen, Oorlog voeren is mensenwerk, vrede maken ook, nov. 1992) richtten een Stichting Vredeseducatie op, waarin zij op free lance-basis hun werkzaamheden proberen voort te zetten en verder te ontwikkelen. Het adres is: Stichting Vredeseducatie, Veeartsenijstraat 165, 3572 DJ Utrecht.

5) Achterhuis, H. (1990).

6) De Indiase atoomgeleerde en milieu-activiste (die dit jaar de alternatieve Nobelprijs ontving) Vandana Shiva spreekt in een interview (Meer, J. v.d., 1994) over 'het primitieve noorden' (dat over-, in plaats van onderontwikkeld is). We zijn gewoon niet slim genoeg, 'traditionele' methoden kunnen veel slimmer zijn (al kunnen ze soms ook meer verspillend zijn).

7) Veel informatie over dit onderzoek werd samengevat in:

Both, K. (red.) (1992), Ruimte en Jenaplanschool- achtergrondinformatie

ten behoefte van de ontwikkeling van wereldoriëntatie in Jenaplanscholen, CPS, Hoevelaken. Deze informatie werd ook gebruikt in de materialen rond de leerlijn 'Ruimte' in de inleidende map van het project 'Wereldoriëntatie Jenaplan' van de SLO (in voorber.).

- 8) In het Engels wordt hier gesproken over 'place', in onderscheid van de neutrale 'space'.
- 9) Bruner, J.S. (1971), *Naar een onderwijstheorie*, Universitaire Pers Rotterdam. Een van de programma's die Bruner in dat kader ontwierp is "Man- a course of Study". De boeken hiervan zijn op het CPS te raadplegen.
- 10) Zie over de antropologie van het wonen vooral:
Bollnow- Nieuwe Geborgenheid.
Een samenvatting van de delen van dit boek die hierop betrekking hebben (plus van andere hier relevante publikaties) is te vinden in Both, K. (red.)(1992).

GERAADPLEEGDE LITERATUUR.

Geïnteresseerden kunnen deze literatuur in principe op het CPS inzien (informatie: Kees Both).

- Achterhuis, H.J (1990), *Van moeder aarde tot ruimteschip- Inaugurale Rede*, Landbouw Universiteit, Wageningen
- Both, K. (red.), *Ruimte en Jenaplanschool- materiaal ter ondersteuning van de ontwikkeling van wereldoriëntatie in Jenaplanscholen, CPS, Hoevelaken.*
- Both, K. (1993), *Anders en vreemd- inktvis? Nee, dank u, Natuur aan de Basis*, jrg. 3, nr. 3, jan/febr. 1993.
- Bruner, J.S. (1971), *Naar een onderwijstheorie*, Universitaire Pers Rotterdam.
- Fox, M. (1992), *Schepping en spiritualiteit- gaven tot bevrijding*, Meinema, Zoetermeer.
- Galtung, J. (1980), *Ethics in a Global Perspective*, Paper 1986 Humanist World Congress.
- Greig, S./ G. Pike/ D. Selby (1987), *Earthrights - education as if the planet really mattered*, WWF-UK/Kogan Page, London.
- Judson, S. (ed.), *A Manual on Nonviolence and Children*, New Society, Philadelphia.
- Kiper, H. (1991), *Europa als Thema im Sachunterricht der Grundschule?, Sachunterricht und Mathematik in der Primarstufe*, jrg. 19, nr. 6
- Luchtenberg, S. (1990), *Erziehung zu Europa und Interkulturelle Erziehung, Sachunterricht und Mathematik in der Primarstufe*, jrg. 18, nr. 7.
- Meer, J. v.d. (1994), *Het primitieve Noorden- interview met Vandana Shiva*, Milieudefensie, jrg. 23, nr. 1, januari.
- Meiers, K. (1992), *Europa als Thema in der Grundschule, Sachunterricht und Mathematik in der Primarstufe*, jrg. 20, nr.1
- Oonk, G. H. (red.)(1985), *Pedagogische Concepten van Mondiale Vorming, Vredesopvoeding en Europese Vorming- analyse en kritiek*, CEVNO, Alkmaar.
- Orlick, T. (19..), *Spelen zonder winnen*, Bert Bakker, Amsterdam.
- Pike, G./ D. Selby (1991), *Global Teacher, Global Learner*, Hodder and Stoughton, London.
- Poort-van Eeden, J. (red.), *Thuis in de Wereld, Overleggroep Mondiale Vorming in het Onderwijs*, Haarlem.
- Vriens, L. (1994), *Vredeseducatie (I)*, Kerk en Vrede, jrg. 49, nr. 1, febr. 1994.

Het verschil tussen een goede en een slechte leerling is, dat laatstgenoemde dat wat hij geleerd heeft direct weer vergeet, terwijl de eerste zo slim is daarmee te wachten tot na zijn examen.

John Holt

HET CITO- LEERLINGVOLGSYSTEEM (2)

In vervolg op een bespreking van de uitgangspunten van het leerlingvolgsysteem van het CITO komt nu een deel van het toetsmateriaal aan de orde.

Ik zal voorts nog wat verder ingaan op de meettechniek die door het CITO is ontwikkeld en enige aandacht besteden aan het visuele voorlichtingsmateriaal.

Zoals al eerder opgemerkt zijn nog lang niet alle toetsen beschikbaar, dat duurt nog een aantal jaren. Ik heb gekozen voor de toets 'Luisteren I' voor de groepen 3 en 4. Ik meen er op goede gronden van uit te kunnen gaan dat dit materiaal een juiste indruk geeft van het gehele leerlingvolgsysteem van het CITO: de uitgangspunten en gehanteerde technieken zullen bij alle toetsen dezelfde zijn.

Luisteren 1

De map bevat een handleiding, vier toetsboekjes voor steeds twee toetsmomenten per leerjaar, een kaart met normen en een kaart voor het maken van een groepsoverzicht. De prijs van het pakket bedraagt f 95,—

In de handleiding wordt gesteld dat lezen en luisteren de voornaamste manieren zijn waarop mensen worden geïnformeerd. Er was tot voor kort geen instrument waarmee de luistervaardigheid van kinderen kon worden vastgesteld. Het zou nuttig zijn deze vaardigheid de jaren door te volgen, maar vervolginstrumenten zijn nog in ontwikkeling.

Met dit instrument kan worden vastgesteld hoe de score van een kind is, in vergelijking met de nederlandse populatie. Na een vervolgoets is het mogelijk om vorderingen na te gaan, maar ook om vast te stellen of de vorderingen met die van genoemde populatie gelijk oplopen. De toetsen moeten, om een vergelijking zo zuiver mogelijk te kunnen maken, twee keer per jaar in vastgestelde maanden afgenomen worden. In groep drie worden vragen beantwoord met behulp van plaatjes, in groep vier worden die voorgelezen. Een deel van de opgaven heeft betrekking op begrippen die kinderen moeten kunnen toepassen om items goed te kunnen maken: 'Op welk plaatje zie je geen wortel?' (een kind dat alleen het woord 'peen' kent kan de opgave niet

uitvoeren). Bij een ander deel wordt gevraagd een zinsconstructie te begrijpen ('Moeder en Kasper worden door Marja en vader geholpen: wie helpen er?').

De scores van de kinderen kunnen worden omgezet in vijf categorieën, A t/m E, van goed tot zeer goed (A) tot zeer zwak (E). Er is een aparte schaal gegeven voor allochtonen. De gemiddelde schaalscore van een groep kan met die van een landelijke steekproef worden vergeleken. Het materiaal biedt de mogelijkheid om een berekening uit te voeren met behulp van de zogenaamde leerlinggewichten. Zo kan het sociaal-economische milieu van kinderen en school in de score worden verdisconteerd.

Op een leerlingrapport worden individuele scores op die van de normgroep afgezet.

Duidelijk wordt zo of een kind vooruitgaat, achteruit gaat of vordert, ook in relatie tot de norm, en in welke voorde-ringengroep (A t/m E) het scoort.

Er wordt voor gewaarschuwd dat scores per definitie kunnen afwijken van de werkelijke vaardigheid. Zo kan een score van 89 zich feitelijk bevinden tussen 86 en 91 (de kans op een nog grotere afwijking is statistisch gezien gering). Daarom mogen uit een geringe stijging nauwelijks consequenties worden getrokken. Wat nodig is om de sco-

ring op het leerlingrapport en het groeps-overzicht correct in te vullen wordt uitvoerig uiteengezet. De handleiding gaat in op de vraag wat de betekenis van de toetsresultaten is. Er wordt eerst duidelijk gemaakt dat luisteren en begrijpen complexe vaardigheden zijn. Ook dat er niet altijd een rechtstreeks verband bestaat met leesresultaten. Soms is sprake van goede luistervaardigheid, maar niet van een goede luistergewoonte. Het CITO stelt een publikatie in het vooruitzicht waarin een overzicht wordt gegeven van beschikbare luister-oefeningen en taken in bestaande methodieken en programma's.

Kritische notities

Een deel van de bezwaren die in het eerste artikel naar voren zijn gebracht geldt ook voor de luistertoets. Er wordt uitgegaan van onderwijs waarin in een bepaald leerjaar voor ieder kind dezelfde

leerstof wordt aangeboden: 'Groep 3 is immers (bij het eerste afname moment) nog maar net met lezen begonnen': traditioneler kan het niet. De auteurs zijn kennelijk niet op de hoogte met nieuwere methoden zoals 'De leeslijn' waarbij een deel van de vier-, en vijfjarigen met (aanvankelijk) lezen begint en praktijken waar kinderen wordt toegestaan later met lezen te beginnen. Ontkoppeling van leerstof en leerjaar is de uitdrukkelijke intentie van de Wet op het Basisonderwijs. Verschillen tussen kinderen worden uitgedrukt in oordelen die variëren van goed tot zwak, terwijl slechts sprake is van verschil in vordering. Het risico is duidelijk: opeenvolgende onderwijsgeveenden nemen oordelen gemakkelijk over, handelen daarnaar en kunnen daardoor mede de oorzaak zijn van onderpresteren. Bij dit bezwaar komt nog dat niet wordt gerekend met verschillen in leeftijd van kinderen in eenzelfde jaargroep. Die kunnen tot twee jaar oplopen. Dat maakt bij vorderingen (zoals op het gebied van luisteren) veel verschil, zoals talloze malen is aangetoond. De CITO-systematiek negeert die verschillen, naar ik vermoed omdat die meettechnisch niet of moeilijk hanteerbaar zijn.

De bijzondere aandacht voor allochtonen lijkt sympathiek, maar ik zie slechts bezwaren. Alle allochtonen worden op één hoop gegooid. Eenzelfde prestatie kan tot niveau 'A' behoren als een kind allochtoon is en tot niveau 'C' als het autochtoon is (een goede tot zeer goede Turk heeft het niveau van een matig tot voldoende Nederlander..) Het systeem van de zgn. leerlinggewichten staat ter discussie. Het zal waarschijnlijk binnen afzienbare tijd verdwijnen. Het is onbegrijpelijk dat die gewichten nog worden gehanteerd om een oordeel over groeps- en schoolscores te komen. Afgezien daarvan: wat moet een school met de wetenschap dat het gemiddeld niveau bijvoorbeeld net boven het landelijk gemiddelde ligt, allochtonen al of niet meegerekend? Het laten verdwijnen van een zwak kind naar een vorm van speciaal onderwijs kan een 'gunstig' effect op de schoolscore hebben.

Als onderscheid binnen en tussen groepen wordt gemaakt zijn er andere en beter verdedigbare criteria. Waarom wordt bij-

voorbeeld niets gedaan met de wetenschappelijke constatering dat meisjes rond de leeftijd van zeven jaar op het gebied van rekenen en taal gemiddeld een jaar verder gevorderd zijn dan jongens? (men vergelijk het percentage jongens in het speciaal onderwijs!). Ik vermoed dat het maken van dat onderscheid de tongen los zou maken. Als er nog aan zou worden toegevoegd dat meisjes hun voorsprong na verloop van tijd weer verliezen zou Leiden helemaal in last zijn.... Discriminerend (=onderscheidend) omgaan met allochtonen mag kennelijk nog. De voorspelling dat we ons daarvoor binnenkort zeer zullen schamen lijkt me niet gewaagd: ik hoop dat ik gelijk krijg.

Methodologisch gezien is het volgende merkwaardig. Er wordt opgemerkt dat men vooral rekening moet houden met een afwijking van de score als van een opmerkelijke schommeling sprake is, een gelijkmatige ontwikkeling zou (meer) normaal zijn. Dat gaat alleen op bij de gemiddelde scores van grote groepen. Kenmerkend voor de individuele ontwikkeling is juist dat die eerder schoksgewijze dan regelmatig verloopt. De grenzen tussen twee niveaus, op een schaal van vijf, zijn zo krap dat de kans aanwezig is dat op onjuiste gronden conclusies over voor- of achteruitgang getrokken worden.

Het belang van toetsen kan zijn dat we iets te weten komen wat op andere wijze niet duidelijk wordt. De meerwaarde van deze toets zou kunnen bestaan uit een analyse van fouten, achterstanden of tekorten. Maar die ontbreekt nu juist.

Als een kind dat over de gehele linie nauwelijks geen of vorderingen vertoont kan het zinvol zijn ook het onderdeel luisteren aan een onderzoek te onderwerpen. Het lijkt me tijdverlies dat onderzoek vier keer in twee leerjaren bij ieder af te nemen. Maar het pakket in zijn huidige vorm maakt alleen duidelijk dat een kind minder hoger scoort en dat het daarom een deel van de informatie die op school wordt gegeven wel moet missen. Dat pleit sterk voor grote aandacht voor wat in het EGO-project 'ervaringsgerichte dialoog' heet. Wie individueel met kinderen spreekt past het taalniveau aan de partner aan, wie vooral klassikaal spreekt mikt op het

gemiddeld ontwikkelde kind en doet een grote groep tekort. Ook hier gaat het CITO-materiaal uit van een traditionele praktijk, zonder die aan de kaak te stellen. In de inleiding staat het volgende; 'Leerlingen brengen- zo is uit onderzoek gebleken- de helft van de tijd in de klas luisterend door'. Wat een onzinnige bewering: wie deed dat onderzoek, wanneer precies, in welk deel van het land, bij welk soort scholen, in welke leeftijdsgroepen, enz.

Het audio-visuele voorlichtingsmateriaal

Voor voorlichting over het CITO-llvs is een videoband beschikbaar. Op die band wordt de gebruikte meettechniek op duidelijk wijze uiteengezet, maar deze uitleg voegt nauwelijks iets aan de handleiding toe. De meerwaarde van de band zou kunnen bestaan uit het in beeld brengen van het proces in een school dat leidt tot het invoeren van het llvs en van de gevolgen daarvan voor bijvoorbeeld het voeren van besprekingen over de vorderingen van kinderen. Beide activiteiten komen in beeld, maar ze zijn qua spel en inhoud van een abominabel niveau. We zien eerst een discussie over de zin van het invoeren van het llvs. Een deel van het team is min of meer tegen, een ander deel twijfelt. Maar uiteindelijk, zo meldt de commentaarstem, is beslist om tot geleidelijke invoering over te gaan. We zien, 'na enige tijd', zo wordt gezegd, het team opnieuw in beeld. In dat gesprek is de vraag aan de orde of men nog achter het besluit staat: dat is het geval, je weet met het CITO-llvs veel beter waar een kind aan toe is, het is goed te weten dat de school landelijke niet uit de pas loopt, enz. De discussie verloopt geheel voorspelbaar en voegt aan de eerder gegeven informatie niets toe.

Nog erger vind ik wat getoond wordt van een zogenaamde teambespreking naar aanleiding van scores van een kind. Er is bij een kind van uitval sprake. De vorige juf zegt zich te herinneren dat het kind voor de vakantie een periode ziek is geweest, dat verklaart mogelijk het probleem. De leerkracht stelt voor een hulpprogramma te maken en de schoolleider vindt dat een uitstekend idee. Volgende kind... Er wordt niets getoond wat lijkt op

inhoudelijk overleg.

Het CITO is een van de landelijke onderwijsinstellingen die voor een deel door de overheid worden bekostigd. Ik ga ervan uit dat de ontwikkeling van het llvs een eigen initiatief is van het CITO, dat zichzelf moet bedruipen. Maar ook in dat geval zou de overheid het gesprek met het CITO moeten aangaan: waarom wordt een instrument ontwikkeld dat aantoonbaar in strijd is met de uitgangspunten van de Wet op het Basisonderwijs van 1985? Als we verschillen in vorderingen blijven uitdrukken in termen van achterstand en in goed en slecht wordt de 'achterste bank' van vroeger door groep E vervangen. Er gaat van het indelen van kinderen in vijf groepen een stigmatiserende invloed uit. Er is alle kans, bij brede invoering van het CITO-llvs, dat a- t/m e-scholen gaan worden onderscheiden. De wijze waarop allochtone kinderen in een aparte schalen zijn ondergebracht acht ik, zoals gezegd, onverantwoord, kwalijk en gevaarlijk.

In het kader van het WSNS-project wordt door diverse deskundigen gepleit voor het uitgaan van verschillen tussen kinderen. Maar in tal van samenwerkingsverbanden in dat project lijkt het invoeren van het CITO-llvs een volstrekt vanzelfsprekende stap. Ik hoop te hebben duidelijk gemaakt dat zo'n invoering risico's met zich meebrengt en scholen met, een gezien de intentie van de wet op het basisonderwijs, onaanvaardbare praktijk bevestigt in hun gelijk.

Het is denkbaar om zo veel mogelijk met genoemde bezwaren rekening te houden. Dan blijven een aantal instrumenten over met behulp waarvan bij een kind kan worden vastgesteld of van vorderingen sprake is. Maar wie gereedschap wil aanschaffen om tot het beter vaststellen van vorderingen te kunnen komen moet van de kwaliteit daarvan overtuigd zijn. Aanschaf van het CITO-leerlingvolgsysteem is bovendien een zeer kostbare zaak.

De meettechniek van het CITO-leerlingvolgsysteem

Van een gerenommeerd instituut als het CITO kan worden verwacht dat grote aandacht is besteed aan de methodologie die aan het llvs ten grondslag ligt, dat is dan

ook gebeurd. Er is per curriculum-onderdeel waarin het pakket voorziet gezocht naar een correcte meetlat: die moet recht zijn voorzien zijn streepjes met gelijke tussenafstanden. Daarvoor was het nodig om veel onderzoek te doen. Dat gebeurt niet eenmalig. Het systeem zal regelmatig herzien moeten worden, zoals dat ook met bijvoorbeeld de Brus-toets het geval is.

Individuele scores van kinderen worden met behulp van schalen die in de handleiding worden gegeven omgezet in een gemeenschappelijke meetschaal. Zo levert bijvoorbeeld de individuele score 37 in de luistertoets halverwege groep 3 in de gemeenschappelijke meetschaal score 96 op. Als het kind aan het eind van groep 3 score 40 haalt is dat omgerekend score 102. Een andere tabel maakt duidelijk dat de scores resp. tot de categorie C en B. Als het om een allochtoon kind zou gaan was de categorie in beide gevallen A.

Achter in de handleiding wordt duidelijk gemaakt dat het vaardigheidsniveau van een kind anders kan zijn dan de score aangeeft. Een voorbeeld: een score van 99 aan het einde van groep 3 kan variëren van 96 tot 102. Die marges staan in een score-intervaltabel aangegeven. Maar in de voorbeelden worden niveau-indicaties gegeven die van de score 99 zijn afgeleid en niet van de score-interval, hetgeen veel juister zou zijn. Bij score 87 hoort niveau-indicatie C, bij 96 is dat D, bij 102 B. Wie de foutkans meetelt moet vaststellen dat de prestatie 99 zou kunnen variëren van 'ruim voldoende tot goed' (102) tot 'zwak tot matig' (96).

De gegevens maken mij niet duidelijk of het vaak voorkomt dat de prestatie van een kind verandert van categorie (A t/m E). De verantwoording geeft geen informatie over definiëring van het begrip allochtoon. Er wordt zoals gezegd gebruik gemaakt van de schaal van de zogenaamde leerlingweging. Maar hoe die schaal (met de categorieën 1,25 t/m 1,9) is verwerkt in de tabellen voor allochtonen wordt niet duidelijk.

Het gemiddelde van de school levert een schoolscore op. We nemen hetzelfde voorbeeld. Als de gemiddelde groepscore medio groep drie 96 is heeft de school niveau C, indien 102 aan het einde van

groep drie niveau B. Zou de school allochtone kinderen hebben dan is de schoolscore in beide gevallen A. Men mag die schaal alleen gebruiken als de schoolscore 116 of hoger is. Een school zonder kinderen met een wegingsfactor heeft 100, bij de berekening wordt de ook elders gebruikelijke aftrek van 9% toegepast. Een school die score (116) niet haalt heeft de score C en B: die grens is toevallig, zonder of juist met evenveel bezwaar had men 110 of 120 kunnen kiezen.

Enkele conclusies, waarvan de verantwoording eerder is gegeven.

Het gaat om een uitgebreid pakket, waarvan een integrale invoering kostbaar en gebruik tijdrovend is. Ieder kind regelmatig aan alle onderzoek onderwerpen lijkt me onnodig: wie goed diagnostiserend onderwijs geeft wordt met CITO-scores weinig wijzer. Het is hinderlijk dat de toetsafname, wil een vergelijking op goede gronden gemaakt kunnen worden, aan bepaalde maanden in het jaar is gebonden. De gemiddelde vordering van 'het nederlandse schoolkind' is norm voor een oordeel op een kwalitatieve schaal (goed, enz.), terwijl leeftijdsverschillen worden genegeerd. Dat is onderwijskundig niet meer te verdedigen. De ontwerpers brengen risico's die het pakket met zich meebrengt onvoldoende onder de aandacht van de gebruikers. Het voorlichtingsmateriaal is oppervlakkig en is slechts gericht op het vergroten van verkoopcijfers. De onderwijskundige achtergrond vertoont meer verwantschap met opvattingen over onderwijs uit de wet van 1920 dan die van 1985.

Naast het bovenstaande is er nog een reden om niet tot invoering van het CITO-llvs over te gaan: de auteurs melden zelf dat zich in de praktijk nog onvoorziene problemen kunnen voordoen.

Ik schort een oordeel over het hulpmateriaal nog op: het is er nog nauwelijks. Het zou, los van het llvs zelf, van goede kwaliteit kunnen zijn.

Een overzicht van literatuur die voor dit en het vorige artikel is gebruikt is onder het eerste artikel afgedrukt.

Ad Boes

DE MONDELINGE TAALCULTUUR VAN KINDEREN

EN DE BETEKENIS DAARVAN VOOR DE SCHOOL

'We oefenen net zo lang tot het spontaan gaat!' Een zeker optimisme kan men de makers van lees/taalmethodes niet ontzeggen. Wat er, enigszins gechargeerd gezegd, vervolgens gebeurt is: de kinderen verleiden hun eigen mondelinge taalcultuur in te ruilen voor de schriftelijke taalcultuur van de school. Van primitief naar ontwikkeld, zagezegd.

Cultuurbreuk

Op het moment dat de school zich gaat toeleggen op een systematische aanpak van onder andere de taalontwikkeling van kinderen ontstaat een breuk in die ontwikkeling. Wij moeten haar zoeken in ongeveer groep 3, want daar vangt, o wonder!, plotseling de didactische leeftijd aan. De kinderen ervaren deze bemoeienis doorgaans als een cultuurschok. Wie zich tevoren spelenderwijs een volledig taalsysteem heeft eigen gemaakt krijgt plotseling problemen met 'boom - roos - vis', wordt 'taalzwak' genoemd en daarmee doelwit van zorgbreedte.

Daar klopt iets niet. Hier en daar groeit de overtuiging dat de school beide genoemde taalculturen niet voldoende op elkaar laat aansluiten. Of vormen zij een tegenstelling? Verdragen zij elkaar niet? Is er geen traploze overgang tussen die twee? Moet je het één werkelijk verlaten om bij het ander te komen? In dit artikel willen we van beide een aantal kenmerken nagaan om te zien in hoeverre de school daarmee haar voordeel kan doen.

Primitief?

Hoe primitief is die mondelijke taalcultuur dan wel? Piaget toonde aan dat kleuters op het gebied van cognitief denken maar moeilijk tot abstractie komen. Maar... in hun spel, brandpunt van hun mondelinge taalcultuur, gaat dat moeiteloos.

Laten we eens een kijkje nemen in de primitieve wereld van de kleuter. Zijn wereld bestaat voor een belangrijk deel uit spel. We deden een klein experiment dat ieder kan nadoen:

Juf is jarig.

Zij is zelf in de poppenkast gedoken en laat Jan Klaassen met de kinderen praten:

- Zo kaleuters! Wat is hier aan de hand? Wat is het mooi versierd. Wat zeg je, is Juf jarig? Zozo. Even aan Katrijn vertellen.

Jan Klaassen vertelt het Katrijn, maar die wist het al. Zij heeft een pakje besteld voor de juf. Dat kan zo met de post gebracht worden. Maar... het is een geheim pakje. Als het komt mogen de kinderen niks aan juf vertellen.

Beloven de kaleuters dat? Ze beloven het.

Eén van de collega's is ingehuurd en komt, met een postbodepet op, een uiterst geheim pakje bezorgen bij de poppenkast.

Als de juf uit de poppenkast komt, vertellen de kinderen enthousiast wat er tijdens haar 'afwezigheid' is gebeurd. Behalve over het pakje. En als ze het later per ongeluk vindt, zijn ze niet te bewegen te vertellen hoe dat hier terecht is gekomen. Niet nadat Jan Klaassen uiteindelijk zelf toestemming heeft gegeven.

Spelen is een manier van denken. Het is een vorm van communicatie binnen de mondelinge taalcultuur van de kinderen. Het voorbeeld laat duidelijk zien dat abstractie daarin geen probleem is.

De allerkleinsten apen de groteren aanvankelijk na. Als juf een vraag stelt binnen het spanningsveld van dit spel, kijken ze eerst af: hoe worden wij verondersteld te reageren? Maar al gauw krijgen ze door waar de schoen wringt. Ook hen zal de juf er niet meer in laten tuinen. Er is hierover meer te zeggen. Maar eerst een ander voorbeeld.

Hoe primitief is de wereld van Bouwe,

die kampt met serieuze dyslexieproblemen? Hij zit nu in jaargroep 6 en leest in de leeskring een eigen tekst voor:

Er fietst een jongen op het pad. Er is een bult. Hij fietst er tegenaan. En in de sloot. Maar naast hem is de vader. Die is bij de reddingshulpbrigade. Hij haalt hem eruit. Naar het ziekenhuis. Net op tijd. Na vijf dagen mag hij weer naar huis.

Wanneer wij eigen teksten lezen in de leeskring moeten we altijd zeggen waarom we die tekst hebben gemaakt. Bouwe vertelt:

- Vlak bij ons huis is die sloot. En daar is vroeger een jongetje in verdrongen. En daar moet ik elke keer aan denken. Daarom heb ik die tekst gemaakt.

- Maar in jouw tekst wordt hij weer gered...

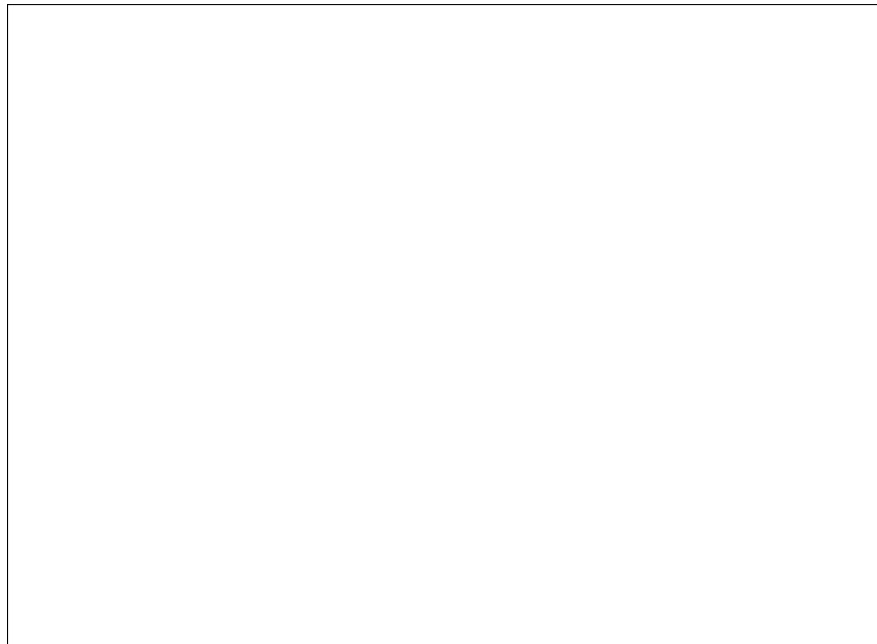
- Ik durf hem nog niet te laten verdrinken. De kinderen vinden het een heel goed idee om het (voorlopig) zo op te lossen. Er ontspint zich een levendig gesprek over feit en fictie in teksten.

Wanneer de school met het tekstschrijven enkel voor heeft de kinderen een juiste spelling, goedlopende zinnen en een logische verhaelopbouw aan te leren, dan heeft Bouwe een magere prestatie geleverd. Veel fundamenteeler dan de vraag naar het uiterlijk van een tekst is de vraag naar de reden ervan. Vaak richt het schrijven de aandacht teveel op de vorm. In ons voorbeeld sluit de schriftelijke taal direct aan bij de mondelinge. Het gaat hier om het 'bespreekbaar maken van de wereld'. Door het schrijven werd iets boven water gehaald wat anders was blijven spoken. Samen ervoeren we de kracht van het schrijven.

Het gaat er, kort gezegd, niet om dat de kinderen (met Bouwe voorop) auteurs worden, maar vollediger mens. Dit komt ook hun eventuele auteurschap ten goede, maar dat terzijde. De school zal zich moeten richten op (1) het ontdekken van de 'sterke punten' van elk kind: de persoonlijke leerstijl en (2) het zoeken naar mogelijkheden deze uit te buiten binnen het gegeven van de stamgroep. Ook in haar evaluatie c.q. beoordeling zal dit tot uitdrukking moeten komen.

Verwantschap

Schriftelijk en mondeling taalgebruik hebben op twee manieren met elkaar te



maken. Allereerst kunnen we stellen dat de schriftelijke taal uit de mondelinge is voortgekomen. Het schrift wordt uit het woord geboren. Niet alleen cultuurhistorisch gezien, maar (volgens velen) ook nu nog: de mondelinge taalcultuur is het fundament voor de schriftelijke. Literatuur bestaat bij de gratie van een rijke volkscultuur. Zij is secundair. Er zijn zeer hoogstaande culturen bekend waarin het schrift geen rol van betekenis vervulde. Wetenschappers die schriftloze culturen bestuderen nemen steeds minder vaak het woord 'primitief' in de mond.

Tot de categorie schriftloze culturen behoort zeker ook die van de jonge kinderen. Hieraan is de laatste tijd eveneens serieuze aandacht besteed.

Toen tijdens het hoogtepunt van de Griekse cultuur de vaardigheid van het schrijven steeds algemener werd, vond niet iedereen dat een vooruitgang

Geschreven taal 'had immers geen ziel': hoe kon een brief ooit tot iemand spreken? Een geschreven bericht was geen 'gebeurtenis'. Zij kon gemakkelijk worden misverstaan of vergeten. Zij geleek een 'ding', overgeleverd aan de goede (of slechte) wil van de lezer. Hetzelfde dilemma, in andere vorm, vinden we bij veel kinderen die lezen en schrijven moeten leren.

Een tweede relatie tussen mondeling en schriftelijk taalgebruik is hiermee aangevoerd. Zij bestaan, zeker in onze schoolse situatie, naast elkaar. Als broer en zus. Er

bestaat een spanning tussen die twee. Ze zijn familie van elkaar, maar ze zijn niet hetzelfde. Zijn ze tegenstrijdig? Of vullen ze elkaar aan? Ze hebben elk hun eigen kijk op de wereld. Wordt daar het beeld onscherp van, of ga je daardoor juist perspectief zien? We zullen ze nog eens wat nader bekijken.

Karakteristiek van de mondelinge taalcultuur

Hoewel er vele interessante parallellen te trekken zijn met andere mondelinge culturen willen we ons hier uitsluitend beperken tot die der kinderen. De drie voornaamste kenmerken zijn:

a zij staat dicht bij het **handelen**

b zij staat dicht bij het **muzische**

c zij staat dicht bij het **verhalende**

Bij elk van de drie willen we kort stilstaan.

ad a De taal van kinderen omspoelt hun handelen. Zij maakt daar deel van uit. Het spreken helpt hen bij het zich oriënteren op de wereld om hen heen. Het heeft een objectiverende functie. Je kunt de werking ervan vergelijken met wat een radarapparaat doet. De sociale context is hierbij van enorme betekenis. Zij dient niet alleen als medium, maar heeft ook invloed op de wijze van interpreteren. Wij denken en spreken in categorieën die ons vanuit de omringende cultuur zijn aangereikt.

Bij de geschreven taal is er meestal sprake

van een dubbele abstractie: van geschreven woord naar gesproken woord en vervolgens naar werkelijkheid. Deze extra stap (noem het vervreemding) kan problemen geven.

ad b In veel studies is er op gewezen hoe de kindertaal vooral gebaseerd is op melodie en ritme. Dat begint al in de wieg: kraaien en brabbelen. En de reactie van de volwassenen heeft dezelfde kenmerken. Al gauw wordt het repertoire uitgebreid met herhaling: allerlei soorten van rijm, refrein, stapelliedjes, enzovoort. Zang, muziek en dans zijn rechtstreeks met het mondelinge taalgebruik verbonden.

Liedjes, rijmpjes en rituele formules worden veel gebruikt bij touwtjespringen, aftellen, knikkeren (bezweringformules), 'liefdes' verhoudingen, verjaardagen, uitschelden (naamrijmen) en vele andere gelegenheden.

Met het begrip 'muzisch' wordt ook het speelse karakter van de kindertaal benadrukt. Kinderen spelen immers overall mee. Niet alleen met de uiterlijke taal (melodie, ritme, rijm), maar ook met betekenissen. Woordspelingen, raadsels, moppen, spreekwoorden, gezegden en uitdrukkingen zijn hiervan voorbeelden.

ad c De mondelinge taalcultuur bedient zich niet zozeer van redeneringen dan wel van verhalen. Zij verklaart de wereld niet, maar geeft er een antwoord op. Cognitieve abstractie is niet haar sterke punt, wel: affectieve abstractie.

Een goed verhaal heeft voor kinderen meer overtuigingskracht dan een waterdichte argumentatie.

Schriftelijke taalcultuur

Meteen nadat de boekdrukkunst was uitgevonden, werd de school bij uitstek de plaats waar het geschreven woord de dienst uitmaakte. En dat geldt nu nog.

Niet de sociale context maar het woord zelf is hier het medium waarmee de werkelijkheid wordt geduid. Dit heeft consequenties:

- er is groei mogelijk: differentiatie, specialisatie
- verwetenschappelijking: vaktaal
- bureaucratisering: vaste structuur, methode

Het gevaar is niet denkbeeldig dat de school door middel van de geschreven taal een eigen, papieren, werkelijkheid creëert en deze vervolgens aanbiedt als 'de enige die er werkelijk toe doet'. En zolang we binnen het instituut school blijven, lijkt dat inderdaad waar.

Echter, wanneer het er om gaat ervaringen vorm te geven, zijn woorden vaak niet het meest geschikt. Wensen, angsten, fantasieën kunnen meestal beter in beelden (zie de mode!), in muziek of in beweging worden uitgedrukt.

De geschreven taal heeft, zeker binnen het onderwijs, de neiging zichzelf op de troon te plaatsen en zondert zich daarmee af van andere communicatievormen. Bij de mondelinge taal is dat gevaar veel geringer, zij is immers dienstbaar aan elk communicatieproces.

Mogelijkheden

Wat verandert er wanneer de school zich meer gaat richten op de taalcultuur die de kinderen met zich meebrengen? Hoe kan zij op een natuurlijke manier het lezen en schrijven doen voortkomen uit het spreken?

Uiteraard zal er aan een gemeenschappelijke, rijke mondelinge taalcultuur gewerkt moeten worden. Een leidraad daarbij kan zijn dat we aandacht schenken aan alle drie eerder genoemde aspecten: het contextuele, het muzische, en het narratieve.

Via bijvoorbeeld de gesprekskring wordt de taal verbonden met gebeurtenissen uit de (kinder)wereld. Ook veel teksten en/of tekeningen die de kinderen produceren hebben daarmee te maken. De the-

ma's voor wereldoriëntatie worden (voor een belangrijk deel) ontleend aan wat kinderen meebrengen. De context is bij wijze van spreken nog te ruiken. Door deze niet direct in te leveren voor het papieren equivalent (documentatiecentrum...) maar vooral gebruik te maken van werkvormen als interview, telefoneren, briefschrijven, schrijven van dagboeken, - verhalen, - artikelen voor de (school)krant en het doen en publiceren van eigen onderzoek verrijken we de (mondelinge) taalcultuur van onze stamgroep. Teksten als recepten, gebruiksaanwijzingen, advertenties en dergelijke hebben een sterk contextueel karakter. Zij worden daarnaar geïnterpreteerd. Een reclamekreet schat je anders in dan de uitslag van een onderzoek.

We moeten zoeken naar muzische en speelse werkvormen. Klankspelletjes bijvoorbeeld met je eigen naam.

Tom

pom

tom pommelom

dikke tom

dunne tom

loop je mee een straatje om

Een zelfgemaakt boekje met dergelijke versjes zal graag gelezen worden. Vooral wanneer er tekeningen bij staan. Er is een ongekunstelde wisselwerking tussen spreken en schrijven, tussen luisteren en lezen. Talloos zijn de mogelijkheden voor het leggen van verbindingen naar de muziek, het spel (drama) en het beelden-

de: tekenen, bouwen, enzovoort. Tenslotte: het wereldbeeld van een kind komt niet al redenerende tot stand. Het is samengesteld uit min of meer los van elkaar staande beelden. En elk beeld

neemt in de mondelinge taal de vorm aan van een verhaal. Zoals dat van Sanna (10):

Onder mijn bed is het donker. Daar wonen kleine enge bruine mannetjes. En een rat. En een hele familie spinnen. Behoorlijk griezelig dus. Als ik slaap komen ze tevoorschijn. En de mannetjes die willen mijn ogen omdraaien.

Maar ik zet twee knuffels op het kleedje voor het bed. En die houden de wacht. Dan kan er niemand meer langs. Ik heb vannacht lekker geslapen.

Het is voornamelijk de verbeelding die het wereldbeeld doet ontstaan. Door middel van de taal, mondeling en schriftelijk, kunnen deze beelden worden uitgewisseld en besproken. Bovendien kunnen we ze in verbinding brengen met andere verhalen: die van de groepsleider en andere volwassenen, die uit de eigen literatuur en die van anderen: bijbelverhalen, mythologieën, sprookjes, kinderboeken, en dergelijke. Zo wordt ervoor gezorgd dat de beelden niet gaan spoken, niet al te eenzijdig worden en zich blijven ontwikkelen. Kort gezegd: we voeden niet alleen op door te vertellen, maar ook tot het vertellen, En tot het luisteren naar, en geboeid worden door het verhaal van de ander.

Ontmoeting

Juist in de mondelinge taalcultuur staat de ontmoeting centraal. De ontmoeting met mensen vooral. In dat woord klinkt iets door van wat we in de Jenaplan-school viering noemen.

PEER-ASSISTANT LEADERSHIP (PAL)

Een training voor (Jenaplan)schoolleiders

Vorig schooljaar namen ruim twintig (merendeels) Jenaplanschoolleiders deel aan de zogenaamde PAL-cursus, georganiseerd door de Universiteit van Amsterdam, de Algemene Hogeschool Amsterdam en de SJPO.

Schoolleiders staan in het middelpunt van de belangstelling. De schoolleider blijkt steeds meer een van de belangrijkste aanjagers te zijn binnen een schoolgemeenschap. Of het nu gaat om vernieuwingen en veranderingen of om het hanteren van conflicten, de cultuur die de schoolleider weet te creëren is vaak bepalend voor de mogelijkheden van de school.

De veranderingen, in gang gezet door de overheid (denk aan het formatie-budgetsysteem, de WMO, het Londo), doen een groot beroep op de management-vaardigheden van schoolleiders.

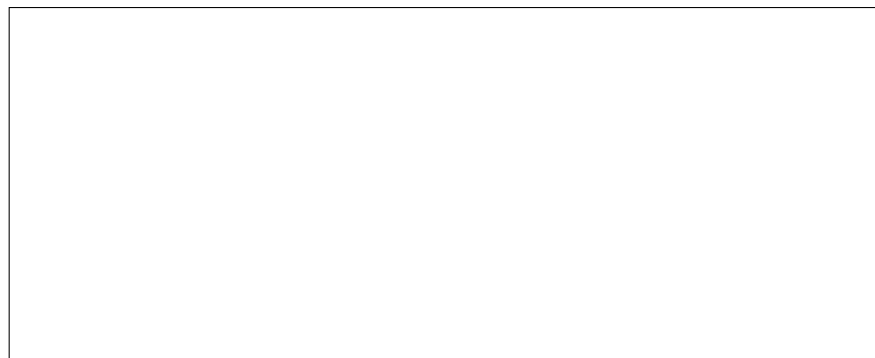
Geen wonder dat er een groot aanbod is aan cursussen die proberen deze vaardigheden te vergroten en die de schoolleider zo de goede gereedschappen willen bieden om schoolmanager te kunnen worden.

Hans de Wit kwam op het spoor van een anderssoortige cursus. Een cursus waar juist Jenaplanschoolleiders hun voordeel mee zouden kunnen doen. Immers, Jenaplanonderwijs vraagt schoolleiders die 'autoriteit in functie' zijn, de dialoog kunnen aangaan, de ander durven ontmoeten en tevens een prestatiecultuur kunnen bevorderen, waarin ieder het beste geeft wat hij/zij in huis heeft.

Achtergronden

Op basis van onderzoek naar de betekenis van onderwijskundig leiderschap, ontwikkelden medewerkers van het Far West Laboratory (FWL) in San Francisco een eenjarig nascholingsprogramma voor schoolleiders. In dit PAL-nascholingsprogramma werken schoolleiders voor een groot deel in tweetallen. Partners leren hoe ze informatie over elkaars onderwijskundig leiderschap kunnen verzamelen door elkaar te schaduwen (observeren) tijdens het uitoefenen van hun functie en door verhelderende interviews te houden, gebaseerd op deze

observaties. Door middel van een op de onderzoeksresultaten gebaseerd model, het Algemene Beschrijvingsmodel van Onderwijskundig Leiderschap, analyseren de deelnemende schoolleiders vervolgens hun gegevens en ontdekken ze patronen in het functioneren van hun partner. Tenslotte vatten ze de gegevens samen in een op de situatie van hun part-



ner toegepast model dat ze aan het eind van het jaar in de groep presenteren. De activiteiten bieden schoolleiders de gelegenheid om meer te weten te komen over hun eigen manier van leiding geven en die van collega-(Jenaplan)schoolleiders.

De PAL-afkorting ('pal' betekent zoveel als maatje) is met opzet gekozen door het FWL, omdat deze term het hoofdkenmerk weergeeft van het PAL-proces: schoolleiders ondersteunen andere schoolleiders in het doorgronden en verbeteren van hun eigen onderwijskundige leiderschapsvaardigheden.

In 1989 legden de Universiteit van Amsterdam en de Algemene Hogeschool Amsterdam gezamenlijk contact met het FWL om de mogelijkheden te onderzoeken van een introductie van PAL in Nederland (en in een latere fase in andere Europese landen). Dit contact leidde tot een hechte samenwerking tussen de instituten. In februari 1990 ging de eerste Nederlandse PAL-cursus voor schoolleiders van start (voortgezet onderwijs). In

1992 volgde in samenwerking met de SJPO de eerste cursus voor Jenaplan-schoolleiders.

Het PAL-programma

Tijdens het PAL-programma proberen schoolleiders antwoorden te vinden op de volgende vragen: Wat betekent het om onderwijskundig leider te zijn? Hoe functioneren verschillende schoolleiders als onderwijskundig leider in verschillende schoolorganisaties? Welk advies kun je geven aan schoolleiders die hun eigen onderwijskundig leiderschap willen verbeteren?

Het PAL-programma is bedoeld als een niet-voorschrijvende (in tegenstelling tot

'deze stappen moet je zetten') en niet-beoordelende (in tegenstelling tot 'die benadering is niet goed') stimulans tot verdere professionele ontwikkeling.

Het PAL-programma kent vier hoofdoelen:

- schoolleiders ondersteunen bij het verder ontwikkelen van het vermogen hun eigen leidinggevende activiteiten en die van andere schoolleiders te analyseren;
- schoolleiders laten profiteren van het inzicht en de steun die de samenwerking met een collega kan opleveren;
- schoolleiders de gelegenheid bieden om te zien hoe andere schoolleiders aan hun school leiding geven;
- schoolleiders in staat stellen het Algemeen Beschrijvingsmodel voor Onderwijskundig Leiderschap te integreren in hun eigen situatie.

De werkwijze in deze cursus:

De schoolleiders werken in tweetallen. De cursus bestaat uit een 6-tal bijeenkomsten van een hele dag, met daarnaast

een flink aantal thuisopdrachten.

Op de cursusedagen worden technieken als objectief observeren, patronen herkennen, interviewen en analyseren aan-geleerd en verfijnd.

Tussen de bijeenkomsten in moeten de tweetallen elkaar bezoeken in de werksituatie en elkaar schaduwen. Door dit schaduwen moet zoveel mogelijk informatie worden verzameld over alles wat de schoolleider doet en laat. Na ieder schaduwbezoek bevraagt het tweetal elkaar om de verkregen gegevens goed te kunnen analyseren. Met de verzamelde gegevens van de schaduwbezoeken en de afgenomen interviews is het mogelijk elkaar de juiste feedback te geven en kan ieder zicht krijgen op zijn/haar onderwijskundig leiderschap.

Het Algemene Beschrijvingsmodel

Alle verzamelde gegevens moeten in een beschrijvingsmodel worden geplaatst. Dit model geeft een drietal clusters van aspecten, die van invloed zijn op het handelen van de schoolleider. En andersom natuurlijk: factoren die door het handelen van de schoolleider te veranderen zijn!

Deze drie clusters zijn:

1 - de achtergrondfactoren:

- * de omgeving van de school
- * de visie en ervaring van de schoolleider
- * de wettelijke regels

Deze factoren zijn moeilijk door de schoolleider te beïnvloeden.

2 - de manipuleerbare factoren:

- * het pedagogisch-onderwijskundig klimaat in de school
- * de organisatie van het onderwijs

Deze factoren zijn door de schoolleider goed te beïnvloeden, hoe moeizaam dat soms ook gaat. Deze factoren leiden alle tot het derde cluster.

3 - de (leer)effecten van dit alles op de leerlingen.

Midden in het web, tussen alle clusters, bevindt zich de schoolleider die met allerlei middelen en strategieën tracht het uiteindelijke doel te bereiken: een goed leerresultaat.

Sara Blom, één van de PAL-cursusleiders van de Universiteit van Amsterdam schrijft in het Mesomagazine nummer 53 uit 1990 het volgende:

‘Onderwijskundig leiderschap betekent het ontwikkelen van strategieën om diverse managementinstrumenten in te zetten voor het bereiken van de belangrijkste taken van de school: de gewenste leerresultaten.’

Onderwijskundig schoolleiderschap is dus uitdrukkelijk meer dan het managen van een school. Het handelen van de schoolleider is gericht op de leerresultaten van de kinderen in de breedste zin van het woord: rekenen en taal, maar ook samenwerken, opkomen voor jezelf, rekening houden met elkaar.

Het eindmodel

Na het verzamelen van de informatie en het verhelderend interviewen van je partner, moeten er patronen gevonden worden die wijzen op een bepaalde stijl van onderwijskundig leiderschap.

Uiteindelijk moet het eindmodel resultaten in een zo helder mogelijk beeld van het onderwijskundig leiderschap van je partner. Dit beeld moet niet door de ‘onderzoeker’ worden aangegeven, maar juist door de schoolleider zelf. Hier ligt voor een belangrijk deel de kracht van deze cursus.

Daarnaast speelt de wederkerigheid een grote rol. Omdat je voortdurend in twee

rollen verkeert (je schaduw en bevraagt maar je wordt ook zelf geschaduw en ondervraagd), leer je dubbel, leer je van elkaar.

In deze cursus zijn begrippen als vertrouwen-in-elkaar en wederkerigheid het fundament van het slagen. Begrippen die in Jenaplankringen aan de basis liggen van ons functioneren als mens.

De PAL-cursus is een prima cursus voor Jenaplanschoolleiders. Ook een cursus die je sterk maakt door de spiegel waarin je kijkt, die je immers wordt voorgehouden door een onderzoekende, maar zeker ook betrokken collega. In de PAL-cursusmap wordt aangegeven wat deze cursus zoal voor schoolleiders kan betekenen:

- ze kunnen hun eigen leiderschapsstijl en gedrag onderzoeken
- ze kunnen nieuwe technieken en strategieën gaan toepassen
- de gevoelens van isolement kunnen worden gereduceerd
- schoolleiders kunnen hun gedachten over onderwijskundig leiderschap beter ordenen.

Ervaringen

De cursus vraagt een behoorlijke tijdsinvestering en is heel intensief.

Tijdens de groepsevaluatie na de uiterst boeiende eindpresentaties (in ca. tien minuten met een speels karakter!) kwam duidelijk naar voren dat veel Jenaplanschoolleiders blij waren met de mogelijkheid om op een goede manier bij een collega in de werksituatie te kunnen rondkijken.

De analyse van de verzamelde gegevens leidde tot een aantal veel voorkomende thema's (patronen), zodat uitwisseling van ervaringen goed mogelijk was.

Een aantal schoolleiders ziet mogelijkheden om deze manier van analyseren van de eigen praktijk toe te passen binnen de eigen teamsituatie.

Andere schoolleiders verwachten vooral effecten op de langere termijn.

Zeker is dat de PAL-cursus het onderwijskundig schoolleiderschap benadert vanuit een optiek en met een werkwijze die het Jenaplan na aan het hart ligt en Jenaplanschoolleiders veel inspiratie kan schenken.

Met dank aan George van Sluis

DE ZONDEBOK

Je maakt dat als onderwijsgevende allemaal wel eens mee: zo'n jaar waarin een bepaald jongetje of meisje uit je groep de 'pispaal' is, de 'zondebok'.

Het kind wordt geplaagd, uitgelachen, genegeerd, belachelijk gemaakt, voor schut gezet, terwijl het vaak wanhopige pogingen doet 'erbij' te horen.

Als leerkracht heb je intens medelijden met zo'n kind. Vaak kun je niet beredeneren waarom nu juist dit kind het mikpunt is. Je praat in de kring over 'elkaar respecteren' en iedereen voelt erg met je mee. Maar in de loop van de week gaat het toch weer mis.

Je praat met het kind 'onder vier ogen' om te proberen samen tot een oplossing te komen. "Ben je niet vaak wat snel 'aangebrand'? Doe je niet iets te populair, omdat je erbij wilt horen? Probeer eens dit, probeer eens dat."

Als leerkracht moet je heel voorzichtig met dit probleem omgaan, omdat de groep vooral niet een argument in handen mag krijgen om het 'mikpunt' als 'lievelingetje van de meester of de juf' te kunnen betitelen.

In 1991 voerden Sandra Driessens, Janneke Huizing en Janet Schutte in het kader van hun opleiding aan de Rijksuniversiteit Utrecht een leeronderzoek uit op de openbare Jenaplanschool "De Weideblom" in Driebergen. Het onderwerp van het leeronderzoek was het 'zondebokfenomeen', maar tegelijkertijd namen ze in hun onderzoek mee de 'omgang met elkaar' met als bijzondere vorm daarvan het 'pesten'. Tevens stelden ze zich de vraag of de pedagogische visie van de school werd overgenomen door de leerlingen en of dat merkbaar was in hun gedrag. Het onderzoek vond plaats in de beide bovenbouwgroepen, Korenbloem en Klapproos.

Hoe ontstaat een groep?

Sandra, Janneke en Janet (in het vervolg aangeduid met SJJ) stellen in hun verslag: Om een schoolklas tot een samenhangende groep te laten worden, doorloopt de klas een proces; er moet een evenwicht komen tussen individuele en gezamenlijke verlangens. In dit proces wordt de sociale structuur gevestigd.

In de eerste fase van dit proces vindt een 'verkenning' plaats;

de groepsleden vragen zich af hoe ze tot de groep kunnen behoren, maar tegelijkertijd zich veilig kunnen voelen en zichzelf kunnen zijn.

In de tweede fase vindt de positieverdeling plaats: er wordt een hiërarchie gevormd. In de laatste fase komen onuitgesproken gedragsregels tot stand, de groepsnormen waardoor ieder groepslid zich veilig voelt.

De groepsnormen hebben betrekking op groepsverantwoordelijkheid, wederzijds respect, samenwerken, besluitvorming en het aanpakken van problemen.

Groepsnormen kunnen zowel positief als negatief zijn. Zijn ze negatief, dan betekent dat dat de top van de hiërarchie bepaalt wat er gebeurt. In zo'n geval kan 'de laagste in rang' tot zondebok verworpen. In minder extreme gevallen spreekt men van 'pesten'.

Volgens SJJ is pesten 'het langdurig uitoefenen van geestelijk en/of lichamelijk geweld door een persoon of een groep tegen een eenling die niet in staat is zichzelf te verdedigen. Bij 'plagen' bevinden de deelnemers zich op een meer gelijkwaardig niveau: iemand plaagt de ander en deze plaagt terug. Bij pesten is dat niet het geval.

SJJ stellen dat de groepsleider de waarden 'voorleeft' waar het Jenaplan voor staat. Hij/zij is een ideaal groepslid. Door het feit dat er ieder jaar een groep oudste kinderen weggaat en een groep jongste kinderen bijkomt, worden kinderen minder snel ingedeeld in zwakke, middelmatige en goede leerlingen. Sociale patronen komen niet zo vast te liggen als de samenstelling van de groep ieder jaar verandert.

Door het idee van gemeenschap lijkt pesten geen kans te kunnen krijgen; waar iedereen gelijkwaardig is, is er geen ruimte voor pesten en zondebokken. Het wordt door de groep niet getolereerd.

In de basisactiviteiten leren de kinderen dat ze naar elkaar moeten luisteren, dat ze respect en waardering voor elkaar moeten hebben, dat ze zich verantwoordelijk voor elkaar moeten voelen. De kinderen leren met elkaar en dus met alle vervelende en minder vervelende menselijke eigenschappen van anderen, om te gaan.

Bij de pedagogische dialoog worden kinderen bewust gemaakt van hun omgeving; ze leren met hun omgeving om te gaan.

Volgens SJJ heeft dit alleen indirect invloed op het pestgedrag van de kinderen. Doordat de kinderen een reëel beeld van de werkelijkheid krijgen, kunnen ze zichzelf plaatsen binnen de maatschappij. Dit heeft natuurlijk weer invloed op de wijze van omgaan met andere mensen, die in diezelfde maatschappij leven.

Positieve groepsnormen

Uit de interviews met de groepsleiders kwam naar voren, dat deze het erg belangrijk vonden, dat de kinderen verantwoordelijkheidsgevoel, respect en waardering voor elkaar hebben.

Dit zijn belangrijke positieve groepsnormen die pestgedrag kunnen voorkomen. Binnen het Jenaplanonderwijs liggen mogelijkheden om pestgedrag te voorkomen of te reguleren.

Tot zover de theorie, maar hoe pakte het uit in de praktijk?

SJJ observeerden de twee bovenbouwstamgroepen, maakten een sociogram en analyseerden opstellen en tekeningen van kinderen.

Op basis van die gegevens stelden ze groepjes kinderen samen en interviewden die. Ook de stamgroepsleiders werden geïnterviewd. Alle informatie die ze zo verkregen werd geanalyseerd.

Op basis hiervan kwamen ze tot de volgende bevindingen:

De sfeer in de stamgroepen was vrij goed; geen enkel kind staat alleen; iedereen heeft wel iemand om mee samen te werken of om mee te spelen, zowel tijdens schooltijd als daarna.

Tot op zekere hoogte houden de kinderen rekening met elkaar: toen een meisje van groep 6 geraakt werd op haar hoofd met trefbal, rende de jongen die gooide (groep 8) meteen naar haar toe om te informeren hoe het met haar ging.

De kinderen plagen en pesten ook: plagen is leuk en spannend, pesten is minder leuk. In een interview vertelt een meisje: "Nou, Pim die pest echt om het uiterlijk, maar bijvoorbeeld Jaap die heeft al vijftigduizend keer gezegd dat Ans een dikke kont heeft, maar dat doet hij gewoon voor de grap, maar eh, tegen Loes 'Oran-

je boven' omdat ze een beetje lang is en rode haren heeft".

De kinderen onderscheiden plagen of gewoon pesten en echt pesten. Plagen of gewoon pesten is 'gewoon voor de lol'. ('Als alle kinderen zoet zijn is het ook niet leuk, dan gebeurt er niets,' zegt een meisje).

De kinderen zijn het erover eens: pesten mag wel, maar niet altijd.

Het mag niet ontaarden in 'treiteren' en je mag ook niet steeds dezelfde nemen. Bij echt pesten probeer je iemand pijn te doen en dat mag van de kinderen niet!

Net als de kinderen maken ook de groepsleiders onderscheid tussen plagen en echt pesten.

Echt pesten wordt niet getolereerd; de treiteraar wordt onder handen genomen. Bij plagen wordt niet meteen ingegrepen: "Onze maatschappij is ook niet zo lief. Als ik bij het minste of geringste zou ingrijpen ontnem ik het plaagobject de kans zich te verweren en bovendien is de kans groot dat dat kind om die reden extra geplaagd gaat worden".

De conclusies van SJJ luidt, dat over het algemeen gezegd kan worden dat de visies van de groepsleiders en van de kinderen betreffende pestgedrag overeen-

komen en dat de kinderen hiernaar handelen. Zowel kinderen als groepsleiders zijn het erover eens, dat plagen, onder bepaalde voorwaarden, mag. Echt pesten onder geen beding!

Volgens SJJ handelden de kinderen er ook naar: er werd nauwelijks echt gepest, wel veel geplaagd. De kinderen 'beschikken' ook over de positieve groepsnormen die pesten kunnen voorkomen.

De visie van de groepsleiders over omgaan met elkaar werd teruggevonden in het gedrag van kinderen. Volgens SJJ kan men aannemen dat de groepsleiders een grote invloed hebben op het gedrag en de visie op omgang en pesten van de kinderen.

Tot zover het verslag van Sandra Driessens, Janneke Huizing en Janet Schutte. ("Gewoon voor de lol," verslag van een onderzoek naar pestgedrag op een Jenaplanschool, juli 1991)

Nawoord

Over het algemeen komt 'echt pesten' bij ons op school niet voor. Toch hebben we dit jaar in de bovenbouw een meisje van een andere school gekregen, dat behoorlijk wordt gepest. Ook op de vorige

school was zij 'de zondebok'. Het is een gewoon meisje; naar mijn idee vertoont ze geen uiterlijke kenmerken, die aanleiding zouden kunnen zijn om geplaagd te worden. Ook in haar kleding onderscheidt ze zich niet van andere kinderen. In haar gedrag dan? Ik kan het niet ontdekken. Soms huilt ze hartverscheurend als ze weer eens gepest is, vaak door dezelfde drie meisjes. Ik heb een aantal keren met de drie 'pesters' op een hartige wijze gesproken; het gaat dan een tijdje goed, maar na een poosje begint het weer. Ik heb onder vier ogen met het slachtoffer gesproken. Samen doorgenomen, wat de reden zou kunnen zijn, maar ondanks een aantal 'tips' helpt het niet echt. Er moet dus iets 'ondefinieerbaars' in het gedrag en/of uiterlijk zijn, dat oproept tot pesten. Het benauwende is, dat kinderen dat 'aura' bij zich dragen. Op haar vorige school zondebok, ook bij ons zondebok! In de brugklas ook? Ik ben bang van wel. Moet ik dat zomaar accepteren? Nee, natuurlijk niet! Maar hoe kan ik zo'n kind, waar ik intens medelijden mee heb, helpen? Voor goede raad houd ik me aanbevolen!

De directie van de NJPV.

BESTUURLIJK JENAPLAN IN BEWEGING

Dit artikel is bedoeld als stand-van-zaken in de ontwikkeling van de (socio-cratistische) organisatie van de NJPV.

Sinds mei 1993 vormen Han Weerheijm en Dick Baars de functionele leiding (directie) van de Verenigingskring (VK).

Als eerste taak hebben we destijds op ons genomen de situatie van dat moment kritisch te bezien vanuit het vorm-volgt-functie-principe, om daarna te komen tot een activiteitenplan.

Dit leidde tot de hierna volgende lijst met aandachtspunten.

BELEID

Het beleid is gericht op de verwezenlijking van de doelstellingen van de NJPV:

- organisatorisch
- inhoudelijk
- strategisch
- juridisch-administratief-financieel

ORGANISATORISCH

De NJPV heeft een sociocratische kringorganisatie met de bedoeling om via de basisregels een cyclisch proces te onderhouden tussen de kringen en de deelnemers daaraan, om zodoende te komen tot een voor ieder herkenbaar, slagvaardig en aanvaardbaar beleid.

Enkele vragen betreffende de organisatie zijn

- Waarom heeft de NJPV juist deze kringen in deze samenstelling?
- Is de interne structuur per kring helder; waarom zijn ze zo georganiseerd? (helder, doorzichtig of complex, moeilijk hanteerbaar etc.)
- Hoe verloopt de interne communicatie per kring?
- Kent elk lid van een kring zijn/haar functie, verantwoordelijkheden, taken? Zijn deze ook vastgelegd?
- Kent iedereen de mogelijkheden, beperkingen van de eigen kring? (beleidsruimte, competentie)
- Worden de basisregels gehanteerd?
- Houdt men zich aan het kringstatuut?
- Is de interne verslaggeving zodanig dat een ieder direct weet waarom het gaat, wat de besluiten zijn en wie wat binnen

- welke termijn wordt geacht uit te voeren?
- Hebben de VK en de directie een goed overzicht van wat er in de verschillende kringen gebeurt?
- Kan met die kennis voldoende 'gestuurd' worden?
- Worden er netwerken opgezet bij kringoverstijgende ontwikkelingen? (b.v. explosieve groei Jenaplan - voortgezet onderwijs in relatie tot conceptontwikkeling)
- Hoe verloopt de onderlinge communicatie en hoe eenduidig is de verslaggeving?
- Is een Topkring nodig? Wat zijn dan haar verantwoordelijkheden, taken?
- Wanneer wordt het Verenigingsstatuut gewijzigd?
- Welke plaats en betekenis krijgt het Logboek in de organisatie?

INHOUDELIJK

- Welke acties moeten worden genomen om de doelstellingen inhoud en vorm te geven?
- Welke middelen, personen zijn daarvoor nodig/beschikbaar?
- Is de NJPV voldoende op de hoogte van de inhoudelijke behoeften van haar verschillende categorieën leden?
- Is er nog conceptontwikkeling waarmee iets wordt gedaan?
- Moeten er plaatsen worden ingericht waar theorie en praktijk elkaar ontmoeten in 'empirisch' onderzoek? (workshops)
- Wat gebeurt met bestaande middelen etc.? Welke zijn nog actueel, welke achterhaald, overbodig?
- Hoe is het met de wenselijkheid van een Handboek Jenaplan?

STRATEGISCH

- Hoe kunnen we de verschillende geleidingen binnen de NJPV het besef geven dat het goed is lid te zijn van deze organisatie?
- Moet aan de verschillende soorten leden specifieke aandacht worden besteed? Zo ja, hoe?
- Zijn de bestaande communicatiemiddelen toereikend en functioneren ze naar tevredenheid?
- Zit iedereen wel op de 'juiste plaats'?

- Hoe behoudt Jenaplan haar betekenis als inspirerende vernieuwingsbeweging?
- Hoe oriënteert en informeert zich de NJPV op allerlei ontwikkelingen buiten de eigen organisatie?
- Wat doet de NJPV met de verkregen informatie?
- Hoe oefenen we invloed uit waar dat nodig is?
- Hoe zorgt de NJPV ervoor dat het JP-concept zowel theoretisch als praktisch in ontwikkeling blijft?
- Hoe wordt toezicht gehouden op de kwaliteit van het JP-onderwijs?
- Hoe worden de relaties met 'belendende' organisaties aangegaan en via goede afspraken geregeld? (JP-bureau, SJPO, CPS, SOVO)

JURIDISCH-ADMINISTRATIEF-FINANCIËEL

Juridisch:

Welke beleidspunten dienen geformaliseerd te worden?

Administratief:

Kan het administratieve 'oerwoud' worden gesaneerd?

Financiële:

Hoe kunnen de inkomsten van de NJPV anders dan via de contributies worden vergroot, teneinde meer te kunnen doen t.b.v. de leden?

Er werd met consent van de VK een hulpkring 'Beleid' ingesteld, bestaande uit Ad Boes, Djoerd Wielinga, Wim van Gelder en beide directieleden.

Op de eerste bijeenkomst van deze kring leidde de discussie tot de vraag: 'Is de VK een voldoende afspiegeling van de verschillende ten behoeve van Jenaplan werkende componenten?'

Als gevolg daarvan kwam de directie daarna met een voorstel om allereerst tot een hernieuwde samenstelling van de VK te komen, gebaseerd op de volgende deelname:

1. Het 'onderwijsveld', bestaande uit JP-scholen (bao/so/vo), zijnde de kern van de NJPV. Hierbij zij opgemerkt dat in deze context onder scholen wordt verstaan een eenheid van ouders, kinderen, groepsleiding, schoolleiding en bestuur, aangevuld met schoolondersteunende instanties als OBD-en. Het

Jenaplankarakter drukt zich uit in de relatie tot de basisprincipes.

2. De 'conceptontwikkeling' (COK). Nu is besloten de Stichting Jenaplan (SJP) op te heffen dient de conceptontwikkeling, zowel in theoretische als in praktische zin, een belangrijke plaats binnen de NJPV te krijgen.
3. De 'financiële coördinatie en administratie' (FAK).
4. De 'specifieke Jenaplanondersteuning' via
 - a. de Landelijk Medewerker Jenaplan bij het CPS, Kees Both;
 - b. de SJPO, in de persoon van de coördinator Hans de Wit.

Dit overlegplatform biedt o.i. de gelegenheid om - zoals eerder gezegd - tot een betere afstemming/samenwerking tussen de verschillende Jenaplancomponenten te komen.

Wellicht ten overvloede zij opgemerkt dat de NJPV de kernorganisatie voor Jenaplan zal zijn.

Op dit moment (begin februari 1994) heeft een eerste gesprek hierover met de SJPO plaatsgevonden en is het overleg met het CPS in een gevorderd stadium van voorbereiding. Er is een realistische verwachting dat deze onderhandelingen ten aanzien van o.a. domein- en taakafbakening tot positieve resultaten zullen leiden, die omstreeks maart a.s. geëffectueerd kunnen worden. In de onderhandelingen met de SJPO zal o.a. worden betrokken dat voor leden van de NJPV gunstiger tarieven voor de dienstverlening zullen gelden dan voor niet-leden.

Aangezien de scholen de kern vormen van de NJPV, zal de vraag hoe we deze een gevoel (en ervaring!) van grote(re) betrokkenheid kunnen bezorgen ongetwijfeld prioriteit hebben bij de verdere uitwerking van de eerder genoemde aandachtspunten.

De directie heeft het voornemen om voorlopig regelmatig in Mensenkinderen verslag te doen van de beleidsmatige planning en uitvoering, zeker tot het moment waarop die informatie de leden op een andere wijze kan bereiken.

Het zou mooi zijn als onze gehele organisatie, dus inclusief de scholen, sociocratisch zou functioneren. De top-down ontwikkeling die tot op heden plaats-

vindt heeft nu eenmaal de bekende bezwaren.

Tevens zal via een reeks artikelen in Mensenkinderen informatie worden verstrekt over de sociocratie, waardoor meer inzicht kan worden verkregen in de waarden en mogelijkheden van dit in de school van Kees Boeke reeds toegepaste cyclische, procesgerichte model.

Directie NJPV

SOCIOCRATIE

In november 1991 is op de ledenvergadering besloten om de N.J.P.V. sociocratisch te gaan organiseren.

Is dit besluit toen overhaast genomen?

Het lijkt er wel wat op. Bij de meeste leden leeft sociocratie niet wezenlijk. Het voordeel wordt er niet van ingezien. Helaas trad in datzelfde jaar het bijna voltallige bestuur af en vormden enkelen een soort interim-bestuur. Deze bestuursleden zijn nooit gekozen, maar hebben zich beschikbaar gesteld om de voortgang te waarborgen.

Een dagelijkse leiding van vijf man ontstond. Deze zouden een jaar aanblijven, na dat jaar zou er een directeur gekozen worden. Echter ook nu lukte het niet om een directeur te kiezen. Een deel van de dagelijkse leiding trad af en er bleef nog een klein groepje over om de vereniging gaande te houden. In mei 1993 werden Dick Baars en Han Weerheym als tweehoofdige directie gekozen.

Tot dat moment werd de N.J.P.V. gaande gehouden en werd alleen het beleid uitgevoerd dat tot dat moment gold, maar er werd geen beleid gemaakt!

Na mei 1993 is de directie begonnen met nieuw beleid uit te stippelen, ze worden hierin bijgestaan door Ad Boes, Wim van Gelder en Djoerd Wielinga.

U kunt hierover lezen in Mensenkinderen, het artikel 'Bestuurlijk Jena-plan in beweging'.

Sociocratie willen we overeind houden, omdat we daar toch voordelen in zien. Daarom zal er een aantal artikelen over sociocratie in Mensenkinderen verschijnen.

Dit keer het eerste artikel, dat wat theoretisch is. De volgende keer hopen we meer op de schoolpraktijk in te gaan.

De verdere ontwikkeling is gebaseerd op de (nadere) formulering van

- de visie (het concept)
- de missie (wat is de boodschap en door wie wordt die gebracht?)
- de doelstellingen
- de strategie
- de tactiek

Tot een volgende keer.

Wat is sociocratie?

In de sociocratische methode berust de macht om beleidsbeslissingen te nemen niet bij een enkeling, bij een kleine toplaag of de meerderheid. Nee, sociocratie laat ieder individu op basis van gelijkwaardigheid meedoen aan het nemen van beleidsbeslissingen.

De gedachte hierachter is, dat alle mensen uniek zijn en ongelijk aan anderen en dat ze daarom, om met de anderen te kunnen samenleven en werken, gelijkwaardig moeten zijn bij de besluitvorming. Dit sluit dus volledig aan bij onze Jena-planprincipes.

De sociocratische methode kent vier basisprincipes:

1. Consentbeginsel
2. Kring
3. Dubbele koppeling
4. Taaktoedeling

1. Het consentbeginsel regeert de besluitvorming. Dat wil zeggen dat een besluit pas kan worden genomen wanneer niemand een overwegend bezwaar heeft. Moet er een besluit genomen worden, dan vraagt de voorzitter van de vergadering: 'Wie heeft er bezwaar?' De persoon die bezwaar heeft, heeft het recht van argument, dat wil zeggen dat hij/zij het bezwaar moet beargumenteren.

Deze argumenten kunnen zodanig zijn, dat anderen dit ondersteunen, zodat het besluit niet genomen wordt. De andere mogelijkheid is dat de argumenten weerlegd kunnen worden.

Deze op het oog 'idealistische' erkenning van ieders gelijkwaardigheid is in feite een praktische manier om afwijken-de behoeften en meningen niet te isoleren en tot frustratie of verzet te laten culminereren, maar zichtbaar en bestuurbaar te maken.

Suggesties, ideeën etcetera s.v.p. naar:

Dick Baars

Passiebloem 8
3068 AK Rotterdam
tel. 010-4201669

Han Weerheym

Meidijk 7
5305 VJ Zuilichem
tel. 04187-2844

2. Kring

Het consentbeginsel werkt alleen als mensen gezamenlijk verantwoordelijk zijn voor een gemeenschappelijk doelstelling. De organisatie (bijvoorbeeld een school) wordt opgebouwd uit functionele eenheden; kringen met afgebakende beleidsdomeinen. Elke kring heeft binnen dat gegeven domein zijn eigen beleid, c.q. doel.

De drie elementen leiden, uitvoeren en meten worden binnen de kring geïntegreerd.

3. Dubbele koppeling

Een kring kan niet functioneren als een geïsoleerde cel, maar maakt deel uit van een groter geheel. Om het geheel te kunnen 'besturen in verandering' moet tussen de kringen ook een kringproces bestaan.

De kring wordt gekoppeld met de naast-hogere kring. Dat houdt in dat de leidinggevende van de kring en een door de kring gekozen afgevaardigde deelnemen aan de beleidsbepaling van het naast-hogere niveau. Dat betekent dat niet iedereen overal mee hoeft te praten en te denken, maar dat dit domein gedelegeerd is aan een of meer afgevaardigden.

In bestaande organisaties, zoals scholen, kan het sociocratisch model worden gebruikt, zonder dat de functionele hiërarchie wordt aangetast.

De sociocratische kringstructuur wordt als het ware over de functionele structuur gelegd.

4. Taaktoedeling

De vierde basisregel vloeit logisch voort uit het voorgaande. Het kiezen van personen gebeurt uitsluitend na een open discussie en met consent.

Taken die bij het bepalen van het doel, weg en middelen naar voren komen wor-

den aan de meest passende persoon gedelegeerd.

Taaktoedeling op basis van kwaliteiten vindt plaats door middel van een open verkiezing en met consent.

Met dit viertal eenvoudige, maar in de praktijk zeer ingrijpende, regels is iedereen in een kring waarvan hij/zij deel uitmaakt in staat invloed uit te oefenen op, en verantwoordelijkheid te dragen voor het beleid. En wel op grond van argumen-

ten. En hier spreekt de gelijkwaardigheid voor zichzelf.

Belangstelling?

Regio's die met ons over sociocratie van gedachten willen wisselen of meer van sociocratie willen weten kunnen dat kenbaar maken aan de directie, tel. 04187 - 2844 of 010 - 4201669.

We kunnen dan een afspraak maken om u te bezoeken in de regio.

EVALUATIERAPPORT BASISONDERWIJS: EEN REACTIE

De organisaties verenigd in SOVO hebben grote behoefte te reageren op het rapport 'Zicht op kwaliteit', het rapport dat de kwaliteit van het basisonderwijs evalueert en dat begin januari 1994 door een commissie onder voorzitterschap van de inspecteur-generaal van het Onderwijs, drs. A.J.C. Stekelenburg aan de minister van Onderwijs en Wetenschappen is uitgebracht.

De Commissie constateert in dat rapport een aantal knelpunten die huns inziens voor een deel verklaarbaar zijn uit de kwaliteit van het onderwijsaanbod en voor een deel uit de kwaliteit van het onderwijsproces. Zij bepleit in haar aanbevelingen vooral dat de scholen zich meer richten op de kerntaken van het basisonderwijs (lees: nederlandse taal en rekenen).

De, in 1985 kamerbreed aangenomen, Wet op het Basisonderwijs (WBO) bevat een aantal aspecten die in overeenstemming zijn met de uitgangspunten van SOVO. Hoewel SOVO zeker niet in alle opzichten tevreden is over de wijze waarop deze wet na aanvaarding is uitgevoerd, is zij aan de andere kant van mening dat de WBO te waardevol is om als 'een stukje papier' opzij te schuiven. Zij verlangt dan ook een aanpak van de overheid die de WBO in haar essentie niet aantast. SOVO heeft oog voor de signaleerde knelpunten, alhoewel het door de, reeds in 1991 ingestelde, Commissie gehanteerde onderzoeksmateriaal voor een deel stamt uit de eerste jaren na 1985, op zijn minst niet erg actueel genoemd kan worden. Het is dan ook wellicht te overhaast om op grond daar

van maatregelen te nemen die zo diep ingrijpen in het aanbod van het basisonderwijs als de Commissie doet. Het is zeker te overhaast om nu reeds een oordeel te geven over de eerst een half jaar geleden vastgestelde kerndoelen voor het basisonderwijs.

SOVO wijst er op dat sinds het aanvaarden van de WBO in het basisonderwijs bezuinigingen zijn aangebracht die duizenden arbeidsplaatsen hebben gekost. Dit feit en de consequenties van dit feit worden in het rapport genegeerd.

Het valt de in het SOVO samenwerkende organisaties steeds weer op dat de ervaringen die in de vernieuwingscholen zijn en worden opgedaan, zo weinig in dergelijke rapporten als het onderhavige evaluatierapport, worden meegenomen. Als over een basisschool wordt gesproken dan staat een 'gewone' school model en nauwelijks wordt er aandacht besteed aan het functioneren van de vernieuwingscholen. Juist die ervaringen zouden bij een gerichte aanpak van de overheid kunnen bijdragen aan het oplossen van signaleerde knelpunten in de 'gewone' school. Dit is zeer betreurenswaardig en des te onbegrijpelijker,

daar waar juist het aantal vernieuwingscholen toeneemt.

De samenstelling van de Commissie is verder op zijn minst zeer eenzijdig te noemen. De Commissie bestaat uit vijf hoogleraren, één vrouw en vier mannen, met deskundigheden die grotendeels liggen op het gebied van onderzoek, in het bijzonder van het evaluatieonderzoek.

De onderwijspraktijk op zich, of hoogleraren die dicht bij de onderwijspraktijk staan is of zijn niet of nauwelijks in de Commissie vertegenwoordigd. Van de inbreng van vernieuwingservaringen is de Commissie volstrekt verstoken.

Nagenoeg alle leden van de Commissie staan achter de ideologie van de effectieve school. Is het wellicht ook aan de samenstelling van de Commissie te wijten, dat de aanbevelingen op zijn minst eenzijdig tenderen in de richting van 'back to the basics'?

SOVO heeft dan ook zeer grote bezwaren tegen de aanbevelingen van de Commissie. Zij is van mening dat er op een verantwoorde en geconditioneerde wijze veel meer middelen moeten worden ingezet om het basisonderwijs in de gelegenheid te stellen de WBO op een ordeelijke wijze uit te voeren.

Ten eerste gaat het daarbij om het realiseren van een voor leerlingen stimulerend en tolerant pedagogisch schoolklimaat. In een dergelijk klimaat worden de kinderen geaccepteerd, zoals zij zijn, vervolgens op basis van pedagogische observatie uitgedaagd, waarbij de veilige pedagogische relatie centraal staat.

Ten tweede zullen meer formatieplaatsen nodig zijn, opdat de leerkrachten in staat zijn om hun onderwijs aan te passen aan de actuele ontwikkeling, mogelijk-

heden en interesse van de leerlingen. Binnen het groepsverband zal meer individualiserend te werk moeten worden gegaan. Dit betekent interne differentiatie zowel van aanbod, als van aanpak, als van eisen.

Ten derde zullen er meer middelen moeten worden vrijgemaakt om kennis en vaardigheden, nodig voor dergelijk flexibel onderwijs, zowel bij de initiële opleiding als bij de nascholing te vergroten.

Daarbij kan van veel ervaringen uit de verschillende vernieuwingsscholen gebruik worden gemaakt.

SOVO is graag bereid inhoudelijke bijdragen te leveren om dergelijke processen mee te helpen te bevorderen.

SOVO en Vernieuwing, tijdschrift voor Onderwijs en Opvoeding zullen op zaterdag 26 november 1994 een congres orga-

niseren, waarin de ontwikkeling van het basisonderwijs centraal staat.

Opgesteld door het dagelijks bestuur van de Samenwerkende Organisaties voor Onderwijsvernieuwing, waaronder de Nederlandse Jenaplan Vereniging, d.d. 26 januari 1994.

*adres SOVO-secretariaat:
Spaarndammerplantsoen 58a, 1013 XT
Amsterdam, tel. 020-6826501*

TOM CIJFERS VOOR DEBBIE



Dwars door de baaierd van het feestje laveert neef Wim met zijn nieuwe vriendin in het kielzog en stelt haar voor aan ooms, tantes en dergelijke, als betrof het een vlootshow van windjammers. Wanneer ik wordt geënterd toetert hij: 'En dit is oom Tom. Schoolmeester, maar geeft geen cijfers.'

Een vleug verbazing mengt zich in haar glimlach. Deze variant is haar kennelijk nog niet bekend. Maar ja, wij hebben hier van doen met een familie waarin veel, zeer veel mogelijk is. De ogen vernauwen zich nauw merkbaar: verwondering spitst zich toe tot nieuwsgierigheid. En ik ken mijn lot: ik zal mij moeten verantwoorden.

Waarom, o waarom toch worden wij immer voorgesteld inclusief ons beroep? Wat steekt daar achter? Verontschuldiging? Medelijden? Rancune misschien? Kan dit eens worden onderzocht?

Het is natuurlijk een onderwerp waarmee ieder vanaf zijn vierde jaar een keur van ervaringen heeft. De leek is expert. En bij zoveel ervaring hoort een uitgesproken mening. Daar komt bij dat, er altijd wel een recent onderzoek voorhanden is waaruit blijkt dat ons onderwijs er, kwalitatief gezien, zorgelijk voor staat. En daar word ik dan op aangesproken. Terecht, oké, maar het was toch een fééstje?!

Neef Wim dus, en zijn Debbie. Ze komen elk aan een kant van me staan. Ik zit klem. Hij grijnst sadistisch.

Dan herinner ik me dat ik over cijfers geven met hem al eens stevig in de clinch heb gelegen. Dat brengt me op een idee. 'Hij heeft het me ooit al eens uitgelegd, maar ik ben het weer vergeten,' oreert Wim, 'dus.....'

Weg idee.

'Nou,' zeg ik, 'je moet het me maar niet kwalijk nemen hoor, maar ik wil liever niet over mijn vak praten. Op een feestje.' Debbie's gezicht betreft. Wim zint op een vernietigende uitspraak. Dat duurt nooit lang bij hem.

'Maar,' vervolg ik haastig, 'nu eens iets heel anders. Dat boekje van je heb ik op je bureau teruggelegd. Niet weer rond laten slingeren. Slordig...'

Zijn mond blijft een beetje dom open staan.

'Boekje?' zegt hij, 'Welk boekje....?'

'Ja,' zeg ik en draai wat ongemakkelijk. 'Kan ik dat wel zeggen met Debbie er bij?'

'Waarom niet? 'k Zou niet weten waarom niet?!' De stommeling.

'Nou, goed dan, ik bedoel dat boekje waar je al je vriendinnetjes in bijhoudt....' Kijk, van zulke momenten kan ik toch zo intens genieten. Ik voel Debbie aan mijn ene zijde bevroren. En Wim,

aan de andere kant, begint een ramp te vermoeden. Helemaal niet erg, zijn onrust versterkt enkel het effect.

'Kijk niet zo onnozel man. Dat rode spiraalboekje. Ik snap niet dat je het niet gemist heb!' (Met een veelbetekenende blik op Debbie.) 'Eline staat er in. En Jannie. En Ingrid, Annemiek en Feya. Allemaal, nou ja in ieder geval de laatste vijftien, en met de cijfers erachter. Een cijfer voor dansen, één voor gezelligheid, voor intelligentie (dat schrijf je overigens met twee l's), voor uiterlijk, voor, hm, in bed, voor.... nou ja, dat boekje. Dat heb ik dus weer op je bureau gelegd.'

Van neef Wim niet zoveel last meer gehad, die avond.

Met Debbie gedanst.

Acht plus.



RECENSIES

LAAT ZE TOCH SPELEN

Er schijnt een markt voor te zijn: boekjes over spel. Veelal wil men er ons van doordringen dat spel voor een kind onmisbaar is. Dat we ze er de ruimte voor moeten geven. Dat het geen kwaad kan méé te spelen. En dat er nog vele interessante spelletjes uit andere tijden en culturen bekend zijn.

Uitgeverij Intro uit Nijkerk (geen onbekende op dit gebied!) kwam kortgeleden met bovenstaande titel. Het feit dat Kees Both werd 'ingehuurd' om voor de nederlandse bewerking te tekenen doet al vermoeden dat we iets dieper dan de oppervlakte gaan. Dit is gelukkig het geval.

Je kunt (evenals het engelse JUST PLAYING) de titel op twee manieren

interpreteren: Láát ze toch spelen, en: Laat ze toch spēlen. Er is een spanning-tussen niet-verhinderen en ertoe-bewegen. Het boek is voor het onderwijs bedoeld, met name de opleiding en de onderbouw van het basisonderwijs. Maar veel lijnen zijn moeiteloos door te trekken tot in de bovenbouw. Het sterkste punt van dit boek is de aanzet die het bied om tot een geloofwaardige legitimatie van de basisactiviteit SPEL binnen de school te komen. Dit betekent dat, behalve dat er ruimte voor spel geschapen wordt, er ook doelgericht leiding wordt gegeven aan de spelontwikkeling. Moyles laat zien dat de school niet alleen haar voordeel met het spel kan doen, maar dat zij ook kwaliteitsbevorderend kan werken.

Centraal staat een gedachte van Bruner (The Biology of Play, 1977): 'Spel is een manier van actief zijn, niet een vorm van activiteit.' Het is vooral een proces.

De konsekventies van deze uitspraak zijn niet gering. Voor een belangrijk deel zijn deze in het boek uitgewerkt. Juist dit aspect spreekt mij erg aan.

De engelse uitgave was al de moeite waard, door de bewerking heeft zij aan waarde gewonnen. Dat was bij jenaplanman Kees Both in goede handen. Hij heeft de tekst zorgvuldig geredigeerd en gezorgd voor een voor de nederlandse situatie aangepaste en uitgebreide literatuurlijst.

Van harte aanbevolen!

Gerecenseerd werd: LAAT ZE TOCH SPELEN - De rol van het spel van jonge kinderen - Janet Moyles, Kees Both, red.

*(Oorspronkelijk: JUST PLAYING - The Role and Status of Play in early Childhood Education.)
Uitgeverij INTRO Nijkerk - ISBN 90 266 61304*

Ad Boes

KLEUTERS DIE MOGEN BLIJVEN....EN HUN JUFFEN OOK

Er is nu een grote hoeveelheid publikaties over het concept Ervaringsgericht Onderwijs, EGO (aanvankelijk Ervaringsgericht Kleuteronderwijs, EGKO) verkrijgbaar, terwijl nieuwe uitgaven zijn aangekondigd. Het gaat, zoals bekend, om een onder leiding van Prof. Ferre Laevers, werkzaam aan de universiteit van Leuven, ontwikkeld concept. Vanuit het zuiden van het land, de laatste jaren mede onder aanvoering van het Katholiek Pedagogisch centrum, is een toenemende invloed van EGO op het Nederlandse onderwijs te onderkennen, aanvankelijk alleen in kleuterscholen en onderbouwgroepen in de basisschool, de laatste tijd ook in andere leeftijdsgroepen.

Het blad "Kleuters en Ik", waaraan in Mensen-kinderen al eerder aandacht is besteed, bevat tal van boeiende praktijk-artikelen die in samenhang een goed beeld geven van een ervaringsgerichte onderwijs-praktijk. Maar een min of meer compleet overzicht van een praktijk in ons land ontwikkeld, ontbrak tot voorziet daarin. Wie gedetailleerd kennis

wil nemen van een ervaringsgerichte onderbouwpraktijk zal in haar boek weinig missen.

Het bevat hartverwarmende beschrijvingen van alledaagse situaties, die door een weinig alledaagse rijkdom worden gekenmerkt. In een goede balans worden we geïnformeerd over inhouden en organisatie, over materiële voorzieningen en (het allerbelangrijkste!) over het proces van persoonlijke groei dat kinderen in de door haar gecreëerde onderwijswerkelijkheid doormaken. Het boek is rijk voorzien van illustraties, foto's, een plattegrond die groepsruimte, gangen en een ruimte voor bewegen omvat, uitspraken en teksten van kinderen en tekeningen.

Ad Bok komt tussen de bijdragen van Mevrouw Liefhebber aan het woord. Puntig wordt daar aangegeven welke aspecten uit het onderwijsconcept worden gerealiseerd.

Ik constateer vaak een neiging om zwaarwichtige discussies te voeren over de achtergronden van het onderwijs aan jonge kinderen. Als je niet precies kunt

vertellen wat de bijdragen van o.a. Piaget, van Parreren of Vygotsky daaraan zijn moet je eigenlijk zwijgen, zo lijkt het. Natuurlijk zijn meer theoretische benaderingen van het onderwijs aan vier en vijf-jarigen zowel nuttig als noodzakelijk, maar je kunt ook via de kennismaking met een aantrekkelijke onderwijspraktijk uitkomen bij verantwoorde keuzen. Ook dan is conceptualiseren natuurlijk noodzakelijk, je bewust worden van keuzen en hun consequenties en die systematisch verwoorden.

"Kleuters mogen blijven.." biedt die mogelijkheid. Wie het gelezen heeft wil met kinderen aan het werk en vraagt zich waarschijnlijk af waarom het vaak zo voor de hand liggende zo weinig in scho-

len te zien is. Het is mijns inziens zeer gewenst om aan het concept EGO in Jenaplan-perspectief, o.a. in Mensen-kinderen, (meer) aandacht te besteden. Het kan een belangrijke bijdrage leveren op het gebied van verdieping, intensivering en instrumentering van een eigentijds Jenaplan-concept. EGO biedt een over-

tuigend tegenwicht tegen de opvatting dat een programma-gerichte aanpak van het onderwijs aan jonge kinderen in het algemeen de voorkeur zou verdienen. Het is omgekeerd: binnen EGO is het mogelijk om voor kinderen voor wie dat nodig is voor een (meer) programma-gerichte aanpak te kiezen.

Conclusie: zeer aanbevolen!

BESPROKEN WERD

"Kleuters die mogen blijven en hun juffen ook"

door: Aly Liefhebber-Elgersma en Ad Bok.

Besteladres Venuslaan 5, 1601 RJ Enkhuizen, tel. 02280-12324; Prijs f28,- (inclusief verzendkosten); ISBN 90-9005297-6,



Signalement; Spelletjes met spulletjes

Een boek met 64 spelletjes voor twee tot acht basisschoolkinderen. Een groot deel behandelt binnenspelletjes, waarbij gebruik gemaakt wordt van diverse materialen, zoals kastanjes, blade-venen, ansichtkaarten en karton.

Een ander deel gaat over activiteiten in de buitenlucht rond bomen, stokken, takken en stenen.

Het geeft aardige ideeën voor een spelcircuit of voor kampactiviteiten. Sommige spelen kunnen ook in de kring gebruikt worden.

A. en M. Bartl; *Spelletjes met spulletjes*

Intro, Nijkerk, 1993; 96 bladzijden, prijs f 19,90 ; ISBN 90-266-6114-2

Wim van Bochoven

Signalement; Werkboek Robotica

In het kader van de jaarlijkse Wetenschap & Techniekweek, bedoeld om meer belangstelling te kweken voor wetenschap en techniek en zicht te geven op de invloed daarvan op het dagelijks leven, is in 1993 een techniekproject voor het basisonderwijs ontwikkeld onder de titel 'Robotica voor de basisschool'. Het werkboek Robotica vormt de afsluiting van dit project.

Het boekje bestaat uit drie delen: leesstukjes over robotica, experimenten met stroomkringen en sensoren, en beschrijvingen van delen van werkstukken van leerlingen. Voorin vinden we een korte inleiding voor de leerkracht en een 'brief' aan de leerlingen ter introductie van activiteiten. In de inleiding voor de leerkracht wordt aangegeven waar dit boekje kan worden ingezet: ter realisering van doelstellingen op het gebied van handvaardigheid, algemene vorming en natuuronderwijs.

Een opvallend aspect is dat het woord robot, zoals dat door leerlingen in de doelgroep van het boekje (groep 7 en 8) wordt gekend, n.l. 'een mechanisme dat

min of meer de gedaante van een mens heeft en bewegingen, verrichtingen of arbeid kan uitvoeren' (Van Dale) in dit werkboek geen enkele aandacht krijgt. Mijns inziens een gemiste kans om aan te sluiten bij de belewingswereld van leerlingen. De tweede betekenis van het woord, 'hanteringsmechanisme met tenminste vier graden van vrijheid en een vrij programmeerbaar besturingssysteem dat verscheidene taken kan uitvoeren' (Van Dale) krijgt meer aandacht. Het woord 'robot' wordt in de leesstukjes verbreed tot grasmaairobot, longmachine, kunstarmen- en benen, verkeersgeleiding, rioolinspectierobots en ruimterobots. Het is de vraag of alle genoemde voorbeelden wel onder de noemer 'robot' horen.

De experimenten (tweede deel) betreffen voornamelijk 'electriciteit' als mogelijkheid om robots te bouwen. Er wordt nogal eenvoudig geëxperimenteerd met zelfgemaakte stroomkringen, schakelaars, schakelingen e.d. Deze experimenten horen meer bij de ontwikkeling van het begrip 'energie' en 'electriciteit' dan

bij het begrijpen van robots, laat staan het bouwen ervan. Leerlingen zullen bij deze experimenten nauwelijks het idee hebben met een robotica-project bezig te zijn. Het derde deel laat de leerlingen kennis maken met enkele ontwerpen van leerlingen die aan de wedstrijd van de Wetenschap & Techniekweek 1993 hebben meegedaan. Het zijn 'handige apparaten', maar geenszins robots, omdat het programmeerbare gedeelte volledig ontbreekt.

Het boekje geeft geen informatie over de maatschappelijke gevolgen van het gebruik van techniek en van robots in het algemeen. De leesstukjes zijn derhalve eenzijdig en bovendien wat technisch van taal. Er blijft slechts een dun proefjesboek over op het gebied van electriciteit dat in het kader van natuuronderwijs wellicht tot enkele ideeën leidt.

BESPROKEN WERD

Werkboek Robotica, door Ries Kock e.a.,

samengesteld door: SLO - SWTW,

uitgegeven door: Academic Service, Schoonhoven 1993, ISBN 90.395.0064.9, f 15,75

PETER PETERSEN EN CELESTIN FREINET

Opgedoken....uit het Jenaplanarchief

In Hoevelaken, op het CPS, bevindt zich het inhoudelijke Jenaplanarchief. Dit archief wordt beheerd door Kees Both. In dat archief kun je interessante zaken tegenkomen. Daarover wordt af en toe bericht. Eerder waren er bijdragen over het meubilair in de school van Petersen in Jena (sept. 1992) en over de eerste basisprincipes Jenaplan (van Suus Freudenthal en prof. Langeveld, besproken in het nummer van nov. 1992). Ditmaal over de relatie Petersen-Freinet

Internationale contacten

Zoals ik elders in dit nummer al schreef (in het artikel over "Internationaal leren") waren er in de jaren '20 en de vroege jaren '30 veelvuldig internationale contacten tussen pedagogen. Dat gold voor Petersen en Amerikaanse pedagogen (hij bezocht o.a. de USA en had in Jena ook Amerikaanse studenten), voor Petersen en Maria Montessori en ook voor Petersen en Célestin Freinet.

Hamburgse Gemeinschaftsschulen

In 1922 bezocht Freinet een van de Lebensgemeinschaftsschulen in Hamburg, de radicale vernieuwingsscholen, waarbij ook Petersen betrokken was, als leraar en schoolleider van een voortgezet onderwijsschool (zie over deze scholen: Both, 1983). Freinet schrijft heel enthousiast over deze scholen, bijvoorbeeld over het feit dat de klaslokalen het karakter hebben van een woonkamer, de kinderen in groepen werken, in de schooltuin werken en dat er ruimte zijn voor vrij spel, sport en vrij werken. Hij zegt o.a.: "Dat is werkelijk de school zonder leerboeken." Tegelijkertijd is hij wat teleurgesteld over de zijns inziens (nog te) rijke inrichting, die hij in zijn dorpsschool niet zal kunnen evenaren. Hij deed hier veel ideeën op voor de organisatie van zijn lerencoöperatie. Later ging hij nog enkele keren naar Duitsland. Als lid van de New Education Fellowship leerde hij veel Europese pedagogen kennen.

Correspondentie

Vanaf hun eerste ontmoeting corresponderden Petersen en Freinet.

Ook na het begin van de Nazitijd probeert Freinet via vaktijdschriften de ontwikkelingen op politiek en onderwijs-terrein in Duitsland te volgen en bemoeit zich ook met de talrijke Duitse vluchtelingen in Frankrijk. Omgekeerd krijgt Petersen de gelegenheid om in het tijdschrift van Freinet (*Educateur Prolétarien*) over zijn Jena-plan te schrijven. Het is interessant dat Freinet in dit principeel anti-fascistische blad ruimte geeft aan Petersen, die volgens sommigen niet vrij was van nazi-sympathieën (zie het proefschrift van Kees Vreugdenhil). De Freinet-mensen herkennen in het Jenaplan overeenkomsten met hun opvattingen over vrij werken.

Vrijheid belangrijk doel

Petersen schrijft in het Freinet-blad uitvoerig over de vrije groepsvorming en het werken met groepen. De orde in de school komt tot op zeer grote hoogte van binnenuit, wordt door de kinderen zelf geschapen. Kinderen houden niet van chaos. De groepsleider scheidt voorwaarden voor vrije groepsvorming en bewaakt wel het proces. Vrijheid en het leren omgaan met vrijheid is een van de belangrijkste opvoedingsdoelen. Dat schrijft hij nog in maart 1933 (!).

De leraar is lid van de gemeenschap, met een eigen functie en verantwoordelijkheid. "Zijn plaats is daar, waar men hem nodig heeft, daar waar het kind zijn hulp verlangt, daar waar de leerling de raad en ervaring van de volwassen vriend nodig heeft".

Een opmerkelijk geluid, dit zich bekenen tot de vrijheid en de onaantastbaarheid van de menselijke persoon, in een zeer links blad met de naam "De proletarische opvoeder" in een tijd waarin in

Duitsland de gelijkschakeling en de onvrijheid begon. Dat vereiste moed.

Na de Tweede Wereldoorlog

Al in 1946 neemt Freinet weer contact op met Duitse pedagogen. Dat is opmerkelijk, gezien Freinets eigen politieke opvattingen en zijn ervaringen met de bezetting. Hij hoort dat Petersen de oorlog overleefd heeft en weer aan de universiteit van Jena werkzaam is. In 1949 schrijft Freinet Petersen een brief, waarin hij niet zonder trots melding maakt van de sterke groei van de freinet-beweging in Frankrijk. Hij nodigt Petersen uit voor het freinet-congres van 1950. Petersen krijgt echter, ondanks allerlei pogingen van Freinet om langs diplomatieke kanalen voor Petersen een uitreisvisum uit Oost-Duitsland te krijgen, geen toestemming van de communistische regering naar dit congres te gaan. Zelfs Freinet, die wegens zijn communistische sympathieën tijdens het Vichy-bewind enkele malen in het gevang zat, kreeg dat niet voor elkaar.

Invloed over en weer

Freinet heeft er nooit een geheim van gemaakt dat hij veel van zijn ideeën mede aan anderen ontleend heeft. Dat gold ook voor andere pedagogen in die tijd, inclusief Petersen. Er waren intensieve onderlinge contacten en voor het Jenaplan van Petersen (maar dat zal voor Freinet ook gelden) geldt bijvoorbeeld dat het "een scheppende synthese" was van al die invloeden. Hij geeft er zijn eigen vorm aan, open naar alle kanten, maar niet onkritisch.

Ook binnen de Nederlandse Jenaplanbeweging zijn Freinet-invloeden werkzaam geweest en nog werkzaam. Zie wat dat betreft wat over Gerrit Hartemink werd geschreven (*Mensen-kinderen*, sept. 1993). Nogal wat mensen die door Freinet geïnspireerd werden zijn in Jenaplan-scholen werkzaam. Freinetscholen en Jenaplanscholen verschillen conceptueel van elkaar. In Jenaplanscholen zal bijvoorbeeld, vanuit het concept, meer aandacht zijn voor stilte, inkeer, meditatie, spiritualiteit, dan in Freinetscholen. Maar het van elkaar leren is dus niet van

vandaag of gisteren. Dat mag wat mij betreft doorgaan.

BRON

De volgende bron werd gebruikt voor dit artikel:
Jörg, H.J. (1989), *Von Georg Kerschensteiner zu Célestin Freinet, Forum Pädagogik*, 1989/1.

OVERIGE GENOEMDE LITERATUUR

Both, K. (1983), *De Hamburgse Gemeinschaftsschulen en de oorsprongen van de Jenaplan-school, LPC-Jenaplan/CPS, Hoevelaken*.
Vreugdenhil, K. (1992), *De Führungslehre van Petersen, Wolters-Noordhoff, Groningen*.

Felix Meyer

GELEZEN IN ANDERE BLADEN

In deze rubriek willen we een aantal tijdschriften van andere traditionele vernieuwingsrichtingen of voor Jenaplanscholen interessante verenigingen de revue laten passeren. In de volgende nummers van Mensen-kinderen zullen we op bijzondere en actuele artikelen uit deze tijdschriften wijzen.

Het blad KLEUTERS EN IK wordt viermaal per jaar in België uitgegeven en besteedt aandacht aan ervaringsgericht onderwijs. Ook in Mensen-kinderen is het begrip EGKO (Ervarings Gericht werken met Kleuters in het Onderwijs) al een aantal keren gevallen. In het tweede nummer van deze jaargang trof ik een opvallend artikel over het werken met een documentatiecentrum bij vierjarigen en een inspirerend artikel over het werken met anderstalige kleuters aan.

In het derde nummer sprak mij het artikel 'Een kleuter de dood van zijn papa helpen verwerken' erg aan. Daarnaast nog enkele artikelen die theorie koppelen aan vele praktijkvoorbeelden en suggesties, zoals 'De zondebok' en 'Klanken en ritmes'.

In het vierde nummer trof ik een goed artikel aan over agressie op de speelplaats, waarbij ook de ouders betrokken worden.

Een boeiend blad, niet alleen voor groepsleid(st)ers uit de onderbouw.

MONTESSORI MEDEDELINGEN

verschijnt viermaal per jaar en richt zich

op leden van de Montessorivereniging, maar vooral op groepsleid(st)ers.

In het eerste nummer van deze zeventiende jaargang veel aandacht voor zorgverbreding: een aantal artikelen over hoogbegaafden, een artikel over de voordelen van een observatie/registratiesysteem ten opzichte van een volgsysteem, bestaande uit een serie toetsen.

Een intern begeleider beschrijft haar taken. Verder nog aandacht voor allochtone kinderen, waarbij de schrijver zich afvraagt of zij aanpassings- of leerproblemen hebben. Dit alles in het licht van het Montessori-onderwijs.

HET JANUSZ KORCZAK BULLETIN verschijnt driemaal per jaar en heeft zich ten doel gesteld om de kennis van het leven en werk van deze reformpedagoog te verbreiden. In het eerste nummer van dit jaar stond Korczak zelf centraal, terwijl in het tweede nummer vele activiteiten, verspreid over heel Europa, beschreven worden, zoals een bezoek aan een kleuterschool in Moskou en een bezoek van Poolse kinderen aan een Nederlandse basisschool.

EEN HERKENBARE SCHOOL

‘Scholen moeten weer van een herkenbaar pedagogisch concept uitgaan’, betoogde Ritzen met veel overtuiging in zijn stem. Mijn gedachten dwaalden af naar de Keek op de week van een paar jaar geleden over het modieuze gepraat over ‘concepten’. Want het debat was al drie kwartier gaande en nog begreep ik niet wat de minister van onderwijs nu bedoelde met ‘pedagogisch concept’. Totdat hij vertelde over ouders die op zoek waren naar een school voor hun kind en na gesprekken op tien, vijftien scholen het nóg niet wisten. O ja, ze waren overspoeld met gegevens over slagingspercentages, met vaktechnische informatie en wervende woorden over de extra’s in de voorzienings sfeer (computers, sport). Maar ze wisten nog steeds niet welke school nu het beste aansloot bij de sfeer thuis. Hun vragen hierover leverden geen duidelijke antwoorden van de schoolleiders. Die hadden er hooguit een persoonlijke mening over, geen visie van ‘de school’ of het docentenkorps.

Ritzen: ‘De leraar is mede in de knel geraakt doordat hij vroeger de professional was met een pedagogisch concept dat aansloot bij de opvattingen en de sfeer van de ouders. Maar nu gebeurt het dat een kind ‘s middags thuis vertelt over wat het die dag op school heeft opgedaan en dat de ouders reageren: ‘Wat!? Heeft de leraar dát gezegd? Het is onzin hoor, geloof het maar niet’, waarna de leraar boos wordt opgebeld en hem naar het hoofd wordt gesmeten dat hij niet nog ‘ns moet proberen de kinderen iets wijs te maken. Met een duidelijk pedagogisch

concept, waarmee ouders hun schoolkeuze kunnen bepalen, kan de leraar meer steun van de ouders verwachten.’

Ritzen vertelde dit onlangs in een ‘Rode Hoed-debat’ met een zaal vol mensen uit het onderwijs. Het debat ging over ‘de pedagogische opdracht’, het thema dat de minister een paar jaar geleden lanceerde tijdens de manifestatie ‘Nationaal onderwijsdebat’. De vier bonden van leerkrachten hadden de manifestatie opgezet om het kabinet duidelijk te maken hoe belangrijk het onderwijs wel is voor de nationale economie. Ze hadden er daarom ook hoge pietten uit het bedrijfsleven voor uitgenodigd. Maar de jaren tachtig met hun no nonsense waren voorbij en Ritzen voelde dat aan. ‘Alle speeches gingen over structuren, lump sum, enzovoort, ook mijn eigen speech. Maar ik dacht: daar gaat het in het onderwijs helemaal niet om.’ Dus was hij, eenmaal op het podium, spontaan over ‘de pedagogische opdracht’ begonnen.

‘Het onderwijs brengt kennis bij, vaardigheden en houdingen. Dat laatste is volstrekt wezenlijk. In vaardigheden en kennis zijn wij goed. Maar hoe zit het met houdingen?’ betoogde hij in de Rode Hoed. Hij noemde tolerantie, respect, gemeenschapszin, ‘kritisch kijken naar materialisme en de consumptiementaliteit’. Maar, hield iemand uit de zaal de minister voor, men wil dat het onderwijs ook economisch rendement heeft en dat werkt materialisme in de hand, en concurrentie om de beste baantjes.

‘Rendement?’ reageerde Ritzen, ‘het be-

langrijkste rendement van het onderwijs moet liggen in het sociale en het culturele.’ Scholen moeten in hun strijd om leerlingen te werven elkaar niet beconcurreren met slagingscijfers of excursies, maar met een duidelijk pedagogisch concept, vindt Ritzen.

Montessori-scholen en de Vrije scholen (antroposofisch) hebben een duidelijk concept. Maar elke school moet ‘indicatoren ontwikkelen’ waarmee ouders zich een beeld kunnen vormen van de sfeer op de school.

Het klonk interessant, maar ik vroeg me af of Ritzen soms de enige is op zijn departement die er zo over denkt. ‘Wordt dus het vak geschiedenis binnenkort weer verplicht?’ vroeg voorzitter Moll van het Nederlands Genootschap van Leraren hoopvol, waarop Ritzen antwoordde dat dat ‘niet uitgesloten’ is. ‘We moeten juist telkens inleveren op het sociale!’ riep voorzitter Schwab van de club van leraren filosofie verwijtend.

Inderdaad, Ritzen praat mooi maar zijn apparaat draaft intussen onverstoord door op het pad van de schaalvergroting, want dat brengt allerlei schaalvoordelen. Maar aan ‘herkenbare sfeer’ voor de ouders levert het voornamelijk anonimisering op. Al die massale lesfabrieken maken de mogelijkheden voor docenten om in onderlinge discussie te komen tot een pedagogisch concept waarmee zij zich kunnen onderscheiden, alleen maar kleiner.

Trouw, 13 juli 1993

