

MENSEN kinderen

jaargang 9
nummer 5
mei 1994



***IN DIT NUMMER:
O.A. OMGAAN MET
VERSCHILLEN***

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

Jaargang 9, nummer 5, mei 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 in
 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
 exemplaren f35,— per abonnement, 10 en
 meer exemplaren f32,50 per abonnement.
 Studenten/cursisten f32,— per abonnement.
 Mutaties en abonnementen kunnen ingaan
 op 1 sept., 1 nov., 1 maart en 1 mei, op te
 geven aan het administratie-adres.

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

Layout en opmaak:
 Amanda van den Oever, Deil.

Foto's:
 Foto omslag: Ine van den Broek

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: 900

© Copyright
 Nederlandse Jenaplan-vereniging

ISSN 0920-3664

MENSEN kinderen

Tijdschrift voor en over Jenaplan onderwijs.

INHOUD

Van de redactie	3
<i>Kees Both</i>	
Omgaan met verschillen	4
<i>Henk van der Weijden</i>	
(Hoog)begaafden in de school	7
<i>Ad Boes</i>	
Internationaal leren (3)	9
<i>Kees Both</i>	
Regels	17
<i>Henk Veneman</i>	
Ouder worden, groter worden. Spannend. Ja!	20
<i>Gert Talens</i>	
Homoseksualiteit op de Basisschool.....	23
<i>Kees Bleijerveld</i>	
Wiskunde in de Jenaplanschool (5)	25
<i>Tom de Boer</i>	
Huiswerk?	28
<i>Cees Jansma</i>	
RECENSIES	29
Wat doen we eraan? De economie uitgelegd aan kinderen	
Gedicht van Liselore Gerritsen Kind - zijn	32
Signalement Kliew: een heel bijzonder boekje.....	33
Opedoken - Uit het Jenaplanarchief.....	34

VAN DE REDACTIE



Onze samenleving is ingewikkeld en lijkt steeds ingewikkelder te worden. Je moet bijvoorbeeld maar eens proberen een vergadermoment af te spreken waarop tien mensen allemaal kunnen. Dat lukt bijna niet, want die tien mensen zitten allemaal in complexe netwerken van relaties. Ik vraag me wel eens af wanneer dat vast loopt, net zoals met het wegverkeer.

Dat de werkelijkheid ingewikkeld is en vol tegenstrijdigheden merken we ook in de scholen. Een schoolleider van een Jenaplanschool vertelde mij onlangs dat hij, tot zijn verbazing, een sterke groei van aanmeldingen voor zijn school kon vaststellen. Hij had dat niet verwacht, zie de discussie over de kwaliteit van het basisonderwijs en dat er weer veel meer aandacht gegeven zou moeten worden aan lezen, rekenen, etc. Ouders zijn daar heel gevoelig voor. Maar er is blijkbaar ook een categorie ouders die breder kijkt en meer wil voor hun kinderen. Die kiezen voor vernieuwingscholen. De samenleving is veelvormig, er is een hoofdstroom, maar er zijn ook tegengestromen. We moeten ons niet zo gauw laten imponeren door allerlei verhalen over 'back to the basics'. De culturele vaardigheden vragen ook in onze scholen gerichte aandacht, maar wel in een bepaald pedagogisch kader. Jenaplanscholen hebben andere 'basics', wereldoriëntatie bijvoorbeeld. Ouders hebben dat blijkbaar door en hebben vertrouwen in de Jenaplanschool.

Dezelfde schoolleider gaf ook uiting aan zijn boosheid over de tegenstrijdigheid tussen het terechte streven naar vergroting van de zorg-capaciteit van de basisschool en de grote groepen waarmee gewerkt moet worden. Grotere groepen

in (sinds Londo) kleinere lokalen. Hij zei letterlijk (en ik schrok daarvan): 'ik weet niet hoe lang ik daarvoor nog mede-verantwoordelijk wil zijn, hoe lang ik dit werk daardoor volhoud, vooral ook omdat het aantal kinderen met sociaal-emotionele problemen toeneemt'. Hij voelt zich niet serieus genomen in zijn pedagogische verantwoordelijkheid, ondanks de retoriek rond 'Weer Samen Naar School'. Ik schrok ervan, want als deze betrokken schoolleider dat al zegt, dan is er iets goed mis.

Als ik aan buitenlanders desgevraagd (want ze denken dat Jenaplanscholen, gezien hun werkwijze, wel kleinere groepen moeten hebben dan reguliere scholen) moet vertellen hoe groot onze groepen kunnen zijn, dan schaam ik mij. Nederland gaat hier in Europees verband behoorlijk achterlopen. Het pleidooi van Doornbos voor een sterke reductie van de groepsgrootte, met daarbij een klasse-assistent voor elke twee groepen spreekt mij zeer aan. De afwijzing hiervan, omdat het 'onbetaalbaar' zou zijn, daarentegen volstrekt niet. Doornbos zelf heeft al aangegeven dat, als

je alle potjes zou bundelen, het zeer wel betaalbaar zou zijn. Je hebt meer de kans om preventief te werken, zowel voor kinderen als voor leraren (minder gauw opgebrand).

We prijzen ons gelukkig dat Doornbos in dit nummer aan het woord komt over zorgverbreding in relatie tot Jenaplanschoolonderwijs, geïnterviewd door Henk van der Weijden. Daarbij sluit het artikel van Ad Boes over (hoog-)begaafde kinderen goed aan. Zelf schrijf ik een derde artikel over 'internationaal leren'. In de school spelen leefregels een belangrijke rol en Henk Veneman maakt duidelijk hoe in zijn school daaraan gewerkt werd. Tom de Boer zet zijn reeks over 'wiskunde' voort en Cees Jansma nodigt uit tot een discussie over het al of niet huiswerk opgeven. De column van Tom ontbreekt ditmaal door omstandigheden, maar artikelen en recensies samen vormen weer een rijk gevulde leesmand.

Veel leesplezier, sterkte bij de laatste loodjes van dit schooljaar en een welverdiende en goede vakantie toegewenst.

'...Wij willen immers méér dan louter 'opvoeding van het kind uit'; beter gezegd: 'nieuwe' opvoeding, opvoeding van het kind uit blijft niet staan, mág niet blijven staan bij het kind zelf; zij blijft niet bij de school, evenmin bij een maatschappelijke bestel staan, instellingen die zij heeft ervaren als kindvijandig, dat wil zeggen vijandig ten opzichte van de ontwikkeling van de meeste kinderen. Laat ik het u duidelijk en ronduit zeggen: Wij als 'nieuwe' opvoeders willen of moeten willen, dat de wereld om ons heen bewust gestalte krijgt, de samenleving vernieuwd wordt vanuit de opvatting, dat onze kinderen in haar opgroeien en tot mensen kunnen worden. Wij - hartstochtelijke hongerlijders naar het onbereikbare - verlangen een politiek van het kind uit; en wel het fundament en het bouwwerk van een algemeen gemeenschapsleven door de

daarvoor verantwoordelijke mannen en vrouwen. En op een wijze, dat het kind erin kan opgroeien, zonder dat wij voor z'n onbevangen kijk hoeven te blozen; ook zonder dat wij proberen hem deze onbevangen en onbedorven kijk te ontnemen, terwijl we ons best doen hem onze volwassen wereld als een vaste waarde voor te stellen, ook dáár, waar ze barsten vertoont. Ga ik u te ver? Ons werk van het kind uit - steeds meer werken aan onszelf, aan de volwassen wereld om ons heen - is, zo komt het me voor, ternauwernood op gang gekomen. Zij eist al onze inzet op, onze eensgezinde liefde, ons volle verstand zonder bijbedoelingen... In deze geest groet ik u hartelijk,

9 december 1927 uw Elisabeth Rotten

*Ontleend aan LOCARNO - HOE GAAN WIJ VEDER?
Twee briefwisselingen*

OMGAAN MET VERSCHILLEN

een interview met professor Klaas Doornbos

Op verzoek van de redactie van Mensen-kinderen toog ik met in mijn achterzak een vragenlijstje van Ad Boes naar professor Klaas Doornbos. In een gebouw aan de voet van het Olympisch Stadion ging het over sport, Jenaplanonderwijs en omgaan met verschillen. Het nu volgende is een neerslag van dat gesprek.

De ontmoeting met Doornbos doet me denken aan de vele ontmoetingen die ik met Suus Freudenthal heb gehad. Waar de gesprekken ook gehouden worden, ze gaan van de eerste tot de laatste minuut over het vak: Opvoeding en onderwijs. Bevlogen, snel formulerend, relativierend, dan weer heel stellig, scherp uitvallend en via lange uitweidingen uiteindelijk toch weer terugkomend op de beginvraag, typeert een ontmoeting met de professor. Een gesprek met Klaas Doornbos is vooral luisteren. Met dat doel ben ik ook gekomen.

Ruim dertig jaar in het vak

Meer dan dertig jaar zit hij in het onderwijsvak. Eerst als onderwijzer, schoolhoofd, onderzoeker en directeur van een onderwijsbegeleidingsdienst, nu als hoogleraar in de orthopedagogiek, in het bijzonder school- en leerproblemen. Hij is bekend van Opstaan tegen het zittenblijven (1969) en studies over de groei van het speciaal onderwijs (1987, 1988). Deze laatste boeken schreef hij in recordtempo met zijn collega Stevens. Het B-deel spreekt hem het meeste aan, omdat daar de onderwijspraktijk aan het woord komt. Zijn wetenschappelijke grondvisie prijsgevend: "In de onderwijspraktijk ligt veelal de oplossing van onderwijskundige problemen verscholen. Scherp kijken is de sleutel om voortgang te maken met de ontwikkeling van de didactische kennis. Onderzoekers moeten kijken en luisteren naar praktici. Vandaar dat ik het onderwijskundige feitenonderzoek van Peter en Else Petersen (Die pädagogische Tatsachenforschung, 1965) een van zijn beste werken vind. In de beginjaren zestig, toen ik bij Langeveld studeerde, heb ik een werkstuk over Petersen gemaakt. Wat mij toen opviel was dat Petersen in 1926 al sprak over het bankroet van de jaarklas."

Jarenlang en met een niet aflatende energie probeert Doornbos de goegemeente duidelijk te maken dat het niet aan de kinderen, hun ouders of te samenleving ligt als kinderen in het onderwijs in moeilijkhe-

den komen, maar dat het ontstaan van de problemen vooral toe te schrijven is aan de educatieve en maatschappelijke omgeving (context/organisatie/structuur).

Veel verwacht van Jenaplan

Uit uw geschriften blijkt dat u veel verwacht van Jenaplanonderwijs. Vanwaar dit optimisme?

"Ik denk dat ik een van de weinige ben die het Jenaplan heeft leren kennen los van mevrouw Suus Freudenthal. Zonder elkaar werkelijk te ontmoeten hebben we in de jaren zestig uit dezelfde pedagogische bron geput. In de Universiteits Bibliotheek van Utrecht raadpleegden wij toentertijd, weliswaar met een verschillend doel, dezelfde boeken. Alhoewel ik in mijn opleiding tot onderwijzer eerder in contact kwam met de ideeën en de traditie van het Montessori-onderwijs, draag ik ook het pedagogisch onderwijsconcept van het Jenaplanonderwijs in positieve zin uit. Het Jenaplan heeft mijn sympathie, maar ik laat mij niet inkapselen in deze of gene vernieuwingsbeweging, ook niet in de Jenaplanorganisatie. Het waardevolle is dat Jenaplanscholen, evenals de andere gerenommeerde vernieuwingscholen, in hun onderwijs niet alleen rekening houden met verschillen tussen kinderen, maar er ook in de opzet van hun onderwijs juist van uit gaan dat kinderen verschillen. Op dit gegeven, dat kinderen

verschillen, bouwen vernieuwingscholen hun school-bouwwerk. Veel gewone basisscholen zijn dezelfde weg ingeslagen en ze lopen tegen deels dezelfde problemen aan."

Minder optimistisch?

"Doornbos is er met de jaren niet optimistischer op geworden" (Schoolblad 7, 1991, 27). Is dat zo?

Onderzoekers hebben onder andere tot taak te kijken hoe de mensen in de praktijk het doen. In de praktijk vindt het eigenlijke werk plaats. De mensen daar hebben duvels goed door dat iets niet goed gaat. Zij ervaren nogal eens dat het feitelijk een onmogelijkheid is iets aan de structurele problemen te doen. In het recente verleden werd op deze structurele problemen, die geïnitieerd werden vanuit de dagelijkse onderwijspraktijk, positiever en tegemoetkomender gereageerd. Een voorbeeld ter verduidelijking. Neem nu de reacties op de twee nota's die ik voor de regering geschreven heb 'Opstaan tegen het zittenblijven' werd in 1969 in enkele maanden driemaal herdrukt. Aan dat advies verbond men consequenties, onder andere in de

Voorontwerp van de wet op het Basisonderwijs. Uiteindelijk is in de Wet op het Basisonderwijs het zittenblijven afgeschaft. Basisscholen hebben immers vanaf 1985 de plicht de kinderen een ononderbroken ontwikkeling aan te bieden en het onderwijs aan te laten sluiten op de ontwikkelingsfase. De nota 'Voor waar het kan' (1993) werd niet eens gepubliceerd. De minister ging alleen in op de financiën en gaat een oordeel over de inhoud uit de weg.

Of ik minder optimistisch geworden ben? Ach, er is wel veel veranderd, maar tóch is ook heel veel bij het oude gebleven. Sinds de jaren zeventig zijn er veel mensen die zich in de scholen inzetten voor meer differentiatie en individualisering. Het maatschappelijk klimaat is echter veranderd. Dat werkt vanzelfsprekend door in de scholen, maar de echte structurele problemen worden niet aangepakt. Steeds vaker denk ik: men wil dat niet echt. De bestuursmacht is heiliger dan het kind."

Uitgaan van verschillen

Wat wordt van schoolteams gevraagd als zij aan individuele verschillen van kinderen recht willen doen?

“In het regeringsadvies ‘Voor waar het kan’ staat een overzicht wat van schoolteams gevraagd wordt om aan individuele verschillen recht te doen. In totaal kom ik op zestien punten, van de realisering van een interne hulpstructuur tot en met de vergroting van de eigen deskundigheid. Een en ander geldt met name voor scholen die er voor willen zorgen dat uitvallende kinderen zo spoedig mogelijk weer mee kunnen komen met de overige kinderen uit de jaargroep.

Voor vernieuwingsscholen ligt dat anders. Zij dragen de verantwoordelijkheid uit te gaan van verschillen tussen kinderen. Peter Petersen heeft in zijn tijd er voor gepleit de debiele kinderen binnen boord te houden. Kerngedachte is: elk kind accepteren zoals het is en vervolgens zorgvuldig uitdagen in een veilige pedagogische relatie. Norm is niet een vooraf vastgelegd inhoudelijk onderwijsprogramma, maar een goede afstemming van leertaken en mogelijkheden. Het gaat er om in groepsverband individualiserend te werk te gaan. Bij gebreken niet in de eerste plaats wijzen naar de kinderen, maar naar het systeem. Gerenommeerde onderwijsvernieuwers hebben met pedagogische motieven in het systeem ingegrepen. Tegenwoordig staan ook de vernieuwingsscholen onder grote maatschappelijke druk. Het jaarklassenstelsel wordt meer en meer de norm. Het is een te selectief systeem. Zelfs bij de Tour de France, waar de bestgetrainde en bestgecoachte renners met het beste materiaal aan de start verschijnen, verdwijnen mensen na de eerste rit in de bezemwagen. Het gekke is dat je niet kunt voorspellen wie dat zijn. Onderwijs moet geen Tour de France zijn.”

Heterogene groepen

Wat is volgens u de waarde van heterogene groepen?

“Vooraf: Er bestaan geen homogene groepen. De jaarklas is niet homogeen,

zelfs niet op het ene criterium (de leeftijd) dat wordt gehanteerd. De kinderen verschillen immers binnen de jaargroep één jaar in leeftijd. De pedagogische voordelen van verticaal groeperen liggen op het vlak van de sociale vorming en van de werksituatie van de leraren.

Petersen heeft dat overduidelijk aangevoeld. Belangrijk is ook dat verticaal groeperen bijdraagt aan de gelijkheid van kansen van kinderen. Nu lopen de kinderen die in de zomermaanden geboren zijn een extra groot risico. Een groot voordeel van verticale groepen is verder dat er op de meeste scholen dan parallelgroepen geformeerd kunnen worden. Dit geeft een extra mogelijkheid voor onderlinge afstemming en hulpverlening. In een jaarklassenschool heeft het team niet de mogelijkheid een kind op grond van pedagogische motieven bij een bepaalde leerkracht te plaatsen.”

De plicht optimistisch te zijn

Kunnen Jenaplanscholen model staan voor de algemene volksschool?

“Er is van af de jaren zestig veel gebeurd. De kwaliteit van de scholen wordt steeds meer afgemeten aan leerresultaten (output) van de leerlingen. De school waar alle ouders zich in kunnen vinden lijkt mij heel moeilijk te realiseren. Sommige ouders stellen heel hoge eisen. Onder invloed van de toetsbeweging (PPON, CITO, standaards, testen, de strijd om de goede plaatsen in het voortgezet onderwijs) staat de basisschool onder grote maatschappelijke druk. De meeste scholen zijn niet in staat echt afstand te nemen van de prestatiedruk. De jaarklassen zijn gericht op “goede” leerlingen van ouders in goede doen, zij zijn niet ingericht op het eerbiedigen van de eigenheid van het kind. Het vernieuwingsonderwijs zal, onder een ongelukkig gesternte, toch een voortrekkersrol moeten blijven vervullen. Het moet afstand nemen van de dominante stroom. Het maatschappelijke klimaat is er niet naar om een pedagogisch georiënteerde volksschool te realiseren. Als we niet opletten gaan ook in onze maatschappij de wetten van de jungle heersen. De in alle opzichten sterksten grijpen hun recht. Dat wil niet zeggen dat er geen tegenbeweging komt.

We hebben de plicht optimistisch te zijn. Samen streven naar een betere (onderwijs)wereld. Recht doen aan mensen die gemarginaliseerd worden. Ouders moeten zich meer bewust worden van wat er in de scholen daadwerkelijk gebeurt.”

Adaptief onderwijs

Zijn er voldoende wettelijke maatregelen getroffen om adaptief, retentief en integratief basisonderwijs te realiseren?

“Nee, het leerstofjaarklassensysteem zou expliciet verboden moeten worden.”

Waar blokkeert de wet- en regelgeving zo'n onderwijs-op-maat school?

“Kernpunt voor een kindgerichte trendbreuk is dat de berekeningsgrondslag en de inzet van de personeelsformatie grondig moeten worden gewijzigd. Er moeten bepalingen komen voor een minimale en maximale groepsgrootte. Alleen stabiliteit in de werksituatie (werkbelasting) kan leiden tot een klimaat waarin ingrijpende vernieuwingen op basis van innerlijke acceptatie kunnen worden doorgevoerd.”

Aan het eind van het gesprek leg ik professor Doornbos tien onderwijskundige begrippen voor. Ik vraag hem kort, bondig, maar vooral spontaan te willen reageren. Het lukt. Opvallend is dat hij lang bedenktijd neemt bij het begrip “wereldoriëntatie”. Hij is niet tevreden met het resultaat. Hier het lijstje met de antwoorden.

leerlingvolgsysteem

Héél, héél kritisch proberen te gebruiken.

kerndoelen

Probeer misbruik te voorkomen.

Weer Samen Naar School

Is verzand, is ontspoord, maar is niet kapot. De basisideeën staan nog overeind.

schoolwerkplan

Heeft bij de onderwijsgevenden meer bewustwording opgeleverd dan dat zij zelf beseffen.

wereldoriëntatie

Is door mensen buiten het Jenaplan niet goed begrepen. Er is teveel gekeken naar de vorm, te weinig naar de inhoud van het schoolprogramma. Bovendien zijn andere didactische werkvormen als projecten en belangstellingscentra verdrongen, jammer.

groepsgrootte

Voor een rijke democratie is 24 leerlingen per groep eigenlijk nog veel te hoog.

zorgbreedte

Geen pedagogische term. Het is een beschrijvend begrip dat ten onrechte een verlangen uitdrukt. Het zou accepteren of dragen van verantwoordelijkheid moeten zijn.

verzuijing

Ik ben een voorstander van onderwijs waarin naast pedagogische ook levensbeschouwelijke identiteit naar voren komt, maar ik ben tegen een vorm van onderwijsbeheer op basis van levensbeschouwelijke verschillen.

leervoorwaarden

Gedachtig aan Montessori: Vòòr we naar toetsen grijpen eerst nog eens kijken en dan nóg eens kijken, vooral naar de ontwikkelingsperspectieven van kinderen.

kleuterklasverlenging

Is een verkapte vorm van zittenblijven. Het is een knieval voor het klassikale denken. Organiseer je groepen zo, dat de kinderen wisselen van groep op het moment dat ze, ontwikkelingspsychologisch gezien, in een stabiele fase zitten. Ook verticale groepen moeten zich niet

te veel binden aan de leeftijd van de kinderen. Een gesprek met professor Klaas Doornbos is niet alleen bemoedigend, maar is ook een steun in de rug voor die scholen die werkelijk omgaan met verschillen tussen kinderen. Gerenommeerde vernieuwingscholen, door sommigen ook weleens traditionele vernieuwingscholen genoemd, doen dat. De pedagogisch georiënteerde en georganiseerde school is het waard, ondanks maatschappelijke tegenwind, gesteund te worden.

Vragend naar zijn visie op het onderwijs vraagt Doornbos mij of ik zijn boek *Samen naar school* bij me heb. Dat is zo. In één ruk weet hij de juiste bladzij te vinden. Hij laat mij meelesen. Hij leest de tekst zelf op zijn kop. "Een vaardigheid die iedere leraar moet beheersen", merkt hij fijntjes op. "t Is net een gedicht". Hij declameert een deel uit een voordracht ooit gehouden voor het Christelijk Pedagogisch Studiecentrum (1990):

"Dat er in de leerplichtige leeftijd - ook in de eerste fase van het voortgezet onderwijs - zoveel kinderen ernstig in moeilijkheden komen, valt niet in de eerste plaats aan die leerlingen, hun ouders of de samenleving toe te schrijven.

Het is geen rechtstreeks gevolg van beperkte capaciteiten, gebrek aan motivatie, noch van een specifieke handicap.

Het is geen regelrechte consequentie van het niet goed functioneren van de thuis-situatie, van verwaarlozing, van het uiteengaan van ouders (zo er al ooit twee waren), van huisvestingsperikelen of van

plagerijen. Het is geen direct gevolg van sociale, economische en/of culturele ongelijkheid, noch van etniciteit of meertaligheid, al dan niet in combinatie met maatschappelijke achterstand of discriminatie.

Het vloeit evenmin rechtstreeks voort uit een combinatie van deze of andere (van de school uit gezien: externe) factoren - hoezeer deze op zich en in samenhang van invloed kunnen zijn op het leren van kinderen en op hun welbevinden op school.

Doorslaggevend is..... hoe gewone scholen de gegeven verscheidenheid waardeer en hoe zij met die verschillen in schoolsucces omgaan. Wat hebben zij in petto voor begaafde leerlingen, voor makkelijk lerende leerlingen, voor erg eenzijdig geïnteresseerde leerlingen, voor tragere leerlingen, voor nauwelijks in het schoolse leren te interesseren leerlingen?

De structuur van het leerjarensysteem brengt met zich mee, dat de oneindige variëteit in vorderingen eerder als een hindernis dan als inspiratiebron of stimulans wordt ervaren.

En dat in deze tijd - en met het oog op een samenleving, die juist in alle opzichten aangewezen is op en profiteert van individuele verscheidenheid.

In de kunst, in de wetenschap, in handel en industrie, in sport en spel, in de beleving van waarden en normen, in stemgedrag en koopgewoonten, in de dagelijkse omgang thuis en elders, in de besteding van vrije tijd, enzovoort.

In alles."

(*Samen naar school*, 1991, 106)

(HOOG)BEGAAFDEN IN DE SCHOOL *naar aanleiding van enkele publikaties over hoogbegaafden.*

Er is een hausse in uitgaven over hoogbegaafden. De juiste oorzaak daarvan kan ik niet precies aangeven. Enkele deskundigen hebben, althans in ons taalgebied, al veel eerder voor het onderwerp aandacht gevraagd en daarover gepubliceerd. Dat geldt bijvoorbeeld voor Mönks en Den Dulk. Ik houd het er op dat de bijzondere aandacht voor verschillen tussen kinderen en voor zorgverbreding in het onderwijs ook die voor het hoogbegaafde kind heeft veroorzaakt.

Ieder die als leraar kan bogen op enige onderwijservaring zal zich bij het lezen van literatuur over het onderwerp afvragen wat er is gebeurd met hoogbegaafde kinderen in de eigen school of klas. Anderen vragen zich als ouder af in hoeverre dat wat over begaafden wordt gezegd van toepassing is op eigen kinderen. Ik ken beide afwegingen en die stemmen bepaald niet tot algemene vrolijkheid... Heb ik de hoogbegaafde kinderen in de groepen die ik steeds heb gehad voldoende herkend en hen gegeven waarop ze recht hebben. Heb ik alles gedaan om voor onze (hoog?)begaafde kinderen passend onderwijs te vinden? Ik ben geneigd beide vragen ontkennend te beantwoorden.

Een kwaal

Wat me opvalt is dat in veel boeken over hoogbegaafdheid wordt geschreven alsof het om een kwaal gaat. Er moet een diagnose worden gesteld: is dat kind wel hoogbegaafd, voldoet het aan daarvoor geldende criteria? Duidelijk is dat er niet een compleet rijtje is van kenmerken met behulp waarvan kan worden vastgesteld of een kind tot de categorie (hoog)begaafden moet worden gerekend. Er zijn ook minder duidelijke fysieke en psycho-somatische klachten...

Ik wil het probleem, dat is het zeker, eerst van een andere kant benaderen.

Indicatie

Er is geen feilloos instrumentarium waarmee we de begaafdheid van een kind ondubbelzinnig kunnen vaststellen. Maar het intelligentie-quotiënt geeft

zeker een bruikbare indicatie. Dat quotiënt is het resultaat van een eenvoudige berekening. Bij kinderen worden de mentale en de kalenderleeftijd op elkaar gedeeld. We hebben met een zogenaamde normaalverdeling te maken: er zijn relatief weinig kinderen met een zeer lage en weinig met een heel hoge intelligentie, terwijl er een grote middengroep is. In het onderwijs neigt men tot het aanspreken van kinderen met een gemiddelde ontwikkeling. Dat betekent dat op voorhand twee groepen worden uitgesloten. Zorgverbreding zoals we die op dit moment opvatten is het nemen van zodanige maatregelen dat die uitsluiting, globaal aangegeven, nog slechts geldt voor kinderen die nu naar het ZMLK gaan. In de categorieën die binnen het speciaal onderwijs worden onderscheiden vormt het ZMLK dan ook een aparte groep.

Welkom op de basisschool

Voor het overige zouden kinderen, als we letten op hun intellectuele vermogens, op de basisschool welkom moeten zijn: het overgrote deel van de populatie van lom- en mlk-school en zo veel als mogelijk kinderen met een zintuiglijke/fysieke handicap.

Dit uitgangspunt betekent dat kinderen met een I.Q. van rond 80 tot en met 140 en hoger op school leerstof aangeboden moeten krijgen die bij hun mentale ontwikkeling past. Dat is nogal wat. Een kind van 6 jaar met een I.Q. van 80 heeft een mentale leeftijd van (in decimalen) 4,8 jaar. Bij een kind met een I.Q. van 140 is die 8,4 jaar. De spreiding in een jaargroep is echter groter. Het kind met een I.Q. van 140 kan zeven jaar zijn, het

kind met een I.Q. van 75 zes jaar. Het verschil in mentale leeftijd tussen hen bedraagt maar liefst 5,0 jaar. In een stamgroep is die spreiding nog weer groter.

De kans op de aanwezigheid van een kind in een groep op school met een I.Q. van 80 in een groep is statistisch redelijk groot (15% van de kinderen heeft een I.Q. tussen 70 en 85. De kans op een kind met een I.Q. van 140 is klein: 2% van de kinderen heeft een I.Q. tussen 130 en 140. Maar ook in de (statistische) middengroep is de spreiding groot: 68% van de kinderen heeft een intelligentie tussen 85 en 115. In een middenbouwstamgroep betekent dat een spreiding van meer dan vijf jaar (een zesjarige met I.Q. 85 heeft een mentale leeftijd van 5,1 jaar, een 9-jarige met I.Q. 115 een mentale leeftijd van 10,35!

Bandbreedte van verschillen

Bij het voorbereiden en inrichten van onderwijs moet vanaf het begin worden uitgegaan van de grootst mogelijke bandbreedte van verschillen tussen kinderen en niet pas op het moment dat een diagnose zou aantonen dat de groep een hoog- of laag-begaafde bevat.

In onderzoek wordt duidelijk gemaakt dat ieder hoogbegaafd kind een eigen intelligentie-profiel heeft. Het intelligentie-quotiënt bestaat weliswaar uit een getal, maar onderzoek dat er aan ten grondslag ligt is complex van aard. Twee kinderen met eenzelfde I.Q. kunnen totaal verschillende begaafdheidsstructuren bezitten. Bij goed intelligentie-onderzoek is het I.Q. het eindgetal van een complexe onderzoek dat vele factoren omvat.

Bij het leesonderwijs weten we dat het overgrote deel van de kinderen een eigen ontwikkelingsweg kiest, waarbij we hopen dat het onderwijs hen bij het vinden van die weg niet al te veel dwars zit. Bij hoogbegaafde kinderen geldt dat in hoge mate voor het gehele onderwijs. We moeten al het mogelijke doen om het kind in de gelegenheid te stellen zijn of haar weg te vinden. Veel dramatiek van hoogbegaafden wordt veroorzaakt door fouten in het onderwijsarrangement dat we bieden. Voor hen is onderwijs vaak stomvervelend, niet uitdagend, overbodig.

Volledig individualiseren?

De oplossing zou gevonden kunnen worden in het volledig of zo veel mogelijk individualiseren van het onderwijs. Elk kan daar onderwijs op het eigen niveau ontvangen. Als dat juist zou zijn lijkt Montessori-onderwijs de meest aangevozen vorm (zie o.a. bij Mönks 1993). Ik vraag me af of die conclusie juist is. Een van de grote problemen van veel hoogbegaafden is

onevenwichtigheid in hun ontwikkelingsprofiel. Vaak is het kind intellectueel “ver”, maar blijft sociaal “achter”. Het kind zal, tenzij het er later voor zou kiezen zich geheel van anderen af te sluiten, met anderen moeten kunnen samenleven en -werken. Dat is voor hoogbegaafden een extra moeilijke opgave. Ze ervaren zichzelf als “anders”. Van nabij heb ik gezien hoe zulke kinderen hun uiterste best doen om aansluiting bij leeftijdsgenoten te vinden en te behouden. Niets is erger dan “er niet bij horen”. Ze hebben daar veel voor over. Ze passen zich in intellectueel opzicht aan en doen zichzelf daarbij al gauw tekort. Voor hen geldt dat ze niet graag “boven het maai-veld” uitkomen.

Om kwart over acht voor de kinderen

Ik realiseer me achteraf hoe ik met een deel van de hoogbegaafde kinderen in mijn bovenbouwgroep omging. Het waren kinderen die ik extra in vertrouwen nam, met wie ik meer dan met anderen blikken van verstandhouding wisselde. Het waren kinderen die, meer dan anderen, oog hadden voor sociale problemen van anderen en met mij daarover kwamen praten. Ik sprak vaak met hen voor schooltijd. Dat was mogelijk omdat we een uitstekende gewoonte kenden. Om acht uur was ieder op school aanwezig, dan ging voor de kinderen het achterplein open. Voor ons was er koffie. Om kwart over acht waren we er voor de kinderen, in het eigen lokaal. Een ideale gelegenheid voor persoonlijke gesprekken. Dat gaf tevens gelegenheid om tegen een kind te zeggen dat een verhaal voor een kring of een andere activiteit de moeite waard zou zijn.

Kinderen die hun verhaal wilden vertellen kregen daarvoor gelegenheid, het-

geen voor anderen weinig interessante meldingen in een kring voorkwam.

Behoeftes aan contact

Hoogbegaafde kinderen hebben, dat weet ik nu zeker, een meer dan gemiddelde behoefte aan persoonlijk contact. Daarin kunnen ze op hun niveau worden aangesproken. Ze willen meer uitleg, over wat de volwassene vindt en hoe hij/zij oordeelt. Tegelijkertijd is voor hen de omgang met hun leeftijdgenoten van grote betekenis. Als die een grote mate van vrijheid kent worden contacten naar persoonlijke behoefte gekozen. Zulke kinderen weten uitstekend welke partner voor een activiteit gekozen moet worden. Ik zie enkele (hoog?)begaafde kinderen voor me die een bijzonder voorkeur vertoonden voor omgang met jonge kinderen in de groep. Zowel binnen de stamgroep als daarbuiten. Hun ‘anders zijn’ is voor deze jonge kinderen gemakkelijker te accepteren, zo schat ik in. Ze krijgen er veel voor terug in de vorm van onbekommerde genegenheid.

Oefenveld en valkuilen

In een stamgroep laat je bewust allerlei processen en ontwikkelingen toe. De bewust gekozen heterogeniteit kan voorkomen dat je het onderwijs voor allen tot in details kunt sturen. Het kiezen van hulp-relaties, helpen en geholpen worden, is vrij. In kleine groepen worden onderwerpen bestudeerd, in tweetallen wordt een leeskring voorbereid. In de tafelgroep wordt een viering voorbereid. Daarbij kunnen (meer) begaafde kinderen leiding geven (leiding geven en een hoge intelligentie correleren hoog). De stamgroep lijkt een ideaal sociaal oefenveld, ook voor de hoogbegaafde. Maar er zijn ook valkuilen.

Te vaak hebben kringen, zo is mijn ervaring, een weinig uitdagend karakter, terwijl het bijwonen daarvan voor ieder verplicht is. Soms duren kringen te lang. In een goed gesprek thuis, aan tafel, met kinderen van verschillende leeftijden, is er “voor elk wat wils”. In een kring moet dat net zo het geval zijn. In een goed gesprek ben je niet elk moment even betrokken. Ook daar zijn er voor elke deelnemer minder boeiende fasen. Dat is

voor iedere deelnemer acceptabel. Maar als het gesprek maar wat voortkabbelt is dat voor (hoog)begaafden een crime. Een goede gespreksleider kijkt niet de spreker aan, maar de andere deelnemers en probeert er zo voor te zorgen dat het volgen van en bijdragen aan het gesprek voor een zo groot mogelijk deel van de deelnemers de moeite waard is. Daarbij moeten de in intellectueel opzicht uitersten in de groep extra aandacht krijgen.

Gemakkelijk herkenbaar

Hoogbegaafde kinderen zullen vaker iets in een kring naar voren brengen. Daar is niets op tegen, onder de voorwaarde dat anderen daardoor niet worden afgeremd. De kenmerken van hoogbegaafden worden in de literatuur zo duidelijk beschreven dat het niet moeilijk is voor wie goed (ook participierend) observeert om redelijk zeker te weten welke kinderen tot die categorie gerekend moeten worden. Huisbezoek kan voor essentiële aanvullende informatie zorgen.

Ik zou, als ik nog in het basisonderwijs werkzaam was, vooral letten op het niveau van vrij gekozen boeken, op opvallend leiderschap, op originaliteit in vrije teksten en op het niveau van de inbreng in gesprekken. Ik zou er, nog beter dan destijds, op letten dat kinderen niet worden gefixeerd op een bepaald vorderings-niveau. Ik herinner me overigens dat elk jaar enkele kinderen in het laatste schooljaar zo goed als zonder hulp de wiskunde-boeken van de brugklas doorwerkten. Met de brugklascoördinator was afgesproken een ander boek te kiezen dan ze een jaar later zouden krijgen. We moesten zelfs vaststellen dat er jaarlijks enkele kinderen waren met hoge percentielen, die we niet tot de besten rekenden. Ze werden in het VO niet opgehouden door een klassikale aanpak en passeerden als gevolg daarvan kinderen van andere scholen. Zo werkt dat bij percentielen.

Minimum en begaafden

Onderwijs tendeert naar uniformering. Centraal staat steeds meer het halen van eindtermen. Terecht letten we extra op het vereiste minimum-niveau, maar

begaafden komen gemakkelijk in de kou te staan. Cijfersystemen in het voortgezet onderwijs zorgen ervoor dat kinderen met zesjes genoeg nemen. Ze geven nauwkeurig aan hoeveel tienden van punten ze nog nodig hebben om het net te halen. In het hoger en wetenschappelijk onderwijs wordt, inmiddels als gevolg van wettelijke eisen, gewerkt met punten die je krijgt als bepaald niveau hebt gehaald. Dat gaat ten koste van intrinsieke motivatie die iemand uitdaagt het beste te leveren, onafhankelijk van wat anderen presteren. Een HBO-student vertelde me dat hij

voor geen enkele module waarvoor steeds 160 uur studiebelasting staat meer dan 30 uur heeft behoeven te werken. Hij concludeerde dan ook dat hij in de hele opleiding "niets" had geleerd. De werkelijke studielast bij willekeurig welk onderdeel vertoont een onvoorstelbare grote spreiding, zo werd mij bij onderzoek duidelijk.

Effecten onderwijskundige keuzen

We moeten ons veel meer dan nu het geval is bezig houden met de vraag wat de effecten zijn van onderwijskundige

keuzen voor al die kinderen die andere dan gemiddelde capaciteiten bezitten. Vooral moeten we ons afvragen wat ons onderwijs betekent voor de groei van de persoonlijkheidsstructuur van een kind. Dat kan alleen maar als onderwijs in het brede perspectief van opvoeding wordt geplaatst. Wie het goed voor heeft met kinderen en de samenleving maakt daarvan, anders dan het inspectierapport over de kwaliteit van het basisonderwijs aanprijst, zijn of haar "hoofd-vak".

LITERATUUR

Voor een eerste oriëntatie in literatuur over begaafde kinderen kan ik de volgende boeken aanbevelen:

Omgang met (hoog)begaafde kinderen, geschreven door F. de Hoop en D. Jansen, is de neerslag van ervaringen met de problematiek van begaafden bij onderzoek en advisering aan leraren, ouders en Pabo-studenten. Het is een praktisch boek waarin tal van theoretische inzichten organisch zijn ver-

werkt. Het geeft vooral een goed inzicht in de leefwereld van (hoog)begaafde kinderen (Intro, Nijkerk, 1993, prijs f 27,75).

Hoogbegaafde kinderen, thuis en op school, van F. Mönks en I. Ypenburg geeft allereerst een theoretische oriëntatie over het begrip hoogbegaafdheid. In dat verband worden vier verklarende modellen aan de orde gesteld. De theorie wordt in een aantal praktijkbeschrijvingen van kinderen in de thuissituatie en op school toegepast. Het boek geeft ook informatie over diverse activiteiten van het Centrum voor Begaafdheidsonderzoek (CBO) te Nijmegen (Dekker & Van de Vegt, Assen/Maastricht, 1993, prijs f 18,50)

Schoolwerkplan: 4.1.

Kees Both

INTERNATIONAAL LEREN (3)

De kortste weg naar jezelf is een reis om de wereld.

In het eerste artikel van deze reeks (januari 1994) was de vraag aan de orde wat wij met betrekking tot 'internationaal leren' van het verleden kunnen leren en daaruit moeten vasthouden. De 'Neu-europäische Erziehungsbe-
wegung' waarover Petersen schreef, het 'Internationaal Plan' van Kees Boeke, het 'inclusief denken' van Feitse Boerwinkel en andere bouwstenen werden weer eens tevoorschijn gehaald en goed bekeken op hun bruikbaarheid voor nu.

In het tweede artikel (maart 1994) werd vooral ingegaan op de vraag of basisschoolkinderen wel internationaal kunnen leren denken en, zo ja, hoe je dat dan in het algemeen het beste kunt aanpakken. Het systematisch vergelijken van het 'eigene' en het 'vreemde', van het vertrouwde en het verre kwam daaruit naar voren als de belangrijkste strategie.

Ditmaal komen we nog dichterbij de praktijk, als we ingaan op landenstudies, schoolpartnerschappen en het als leraren hospiteren in scholen in een ander land. Daarbij is naar mijn overtuiging de wereldoriëntatie een vruchtbaar, ja waarschijnlijk het vruchtbaarste kader voor internationale contacten. Maar vooraf eerst enkele opmerkingen over het al of niet exclusieve Jenaplan-karakter van de hier gepresenteerde visie op Internationaal Leren.

Een brede beweging

Uit het voorgaande kan wellicht de indruk ontstaan dat ik zou pleiten voor een exclusieve Jenaplanvisie op Internationaal Leren, dus met uitsluiting van andere onderwijsconcepten. Niets is minder waar. Ook als ik suggereer, aan het eind van het eerste artikel, dat de basisprincipes Jenaplan wel eens de kern van een Europees schoolconcept zouden kunnen vormen, is dat niet exclusief bedoeld. Het is interessant dat de naam



GLOBIINGO

Zoek iemand die

- | | | | |
|--|---|---|--|
| A naar een of ander ver-land gereisd heeft | B een pen-vriend heeft in een ander land | C een vreemde taal aan het leren is | D familie heeft in een ander land |
| E een bezoeker uit een ander land geholpen heeft | F een een muziekgroep uit een ander land houdt | G een lidingsstul draagt dat in een ander land gemaakt is | H een roedel uit een ander land houdt |
| I een bekende sportfiguur uit een ander land tean noemen | J thuis een auto heeft die in een ander land gemaakt is | K met iemand geprest heeft die in een ander land gevond heeft | L in een huis woont waar meer dan 40n taal gesproken wordt |
| M hoort gelden een verhaal in de krant zag o-er een ander land | N iets o-er een ander land geleerd heeft via de TV | O een TV of ander apparaat heeft dat in een ander land gemaakt is | P een ouder of ander familielid heeft die in een ander land geboren is |

A naam land	B naam land	C naam land	D naam land
E naam land	F naam land	G naam land	H naam land
I naam land	J naam land	K naam land	L naam land
M naam land	N naam land	O naam land	P naam land

helemaal vol?**BINGO!!**

'Jenaplan' nergens in de basisprincipes voorkomt en als je het er niet boven zou zetten zouden wellicht meer mensen dan nu zich daarin willen verdiepen en zich daarin herkennen. Er zit op dit punt een bepaalde spanning binnen het Jenaplan-concept. Enerzijds is het altijd gegaan (en gaat het nog steeds, zie de doelstellingen van de NJPV) om het beïnvloeden van het onderwijs-in-de-breedte, waarbij de naam er niet zo toe doet, wel het concept. Anderzijds gaat het om het ontwikkelen van Jenaplanscholen en het behartigen van de belangen van Jenaplanscholen, om een eigen 'Jenaplan-diploma', etc. Vooralsnog zie ik geen aanleiding om de naam 'Jenaplan' te laten verdwijnen en Jenaplanscholen op

te laten gaan in een groter geheel, maar op termijn zou het daartoe kunnen komen, juist vanuit dat idee van breedtewerking.

Een ander kenmerk van Jenaplan dat hier belangrijk is is de openheid naar andere vernieuwingen toe. Suus Freudenthal noemde het Jenaplan dan ook een ontvankelijk grondmodel, open voor het opnemen van ideeën van elders, zonder de eigen identiteit te verliezen. Dat is altijd al zo geweest, zie Petersens schets van de 'Neu-europäische Erziehungs-bewegung', waarin hij vele bewegingen bespreekt. Petersens Jenaplan is wel getypeerd als een 'scheppende synthese', met invloeden uit bijvoorbeeld de USA

(Röhrs, 1993), van Montessori en vele anderen. Dat wordt soms als een zwak punt van het concept gezien, ik zie het eerder als een sterk punt. In het verleden beïnvloedden verschillende onderwijs-concepties elkaar over en weer. Ook voor de Nederlandse Jenaplanscholen geldt dat zij zich, behalve door de geschriften over Petersens Jenaplan en de praktijk van Duitse Jenaplanscholen (destijds vooral in Keulen en omgeving) hebben laten inspireren vanuit allerlei bronnen, bijvoorbeeld:

- de 'non'-graded school' uit de USA; velen realiseren zich niet dat de organisatiestructuur van een Nederlandse Jenaplanschool sterk door Amerikaanse visies beïnvloed is! (zie daarover de vele artikelen uit Amerikaanse bron in de eerste jaargangen van Pedomorfose en tevens: Goodlad/Anderson, 1959/1987; Anderson/Pavan, 1993)¹⁾
- het lezen-leren en andere ideeën uit de Engelse infants' schools: zie daarover de vele artikelen in Pedomorfose (ten dele gebundeld in: Both, K, red., 1987) en de publikaties van Jan Neuvel (Neuvel, e.a. 1988 en Neuvel, 1990); in dit verband wijs ik op de vele 'Engelandvaarders' onder de Jenaplanners in de jaren zeventig;
- de Freinet-pedagogiek;
- de opvattingen over 'vrijheid' en over het begeleiden van kinderen in de blokperiode, mede beïnvloed door Maria Montessori.

Niet zo lang geleden maakte ik tijdens een conferentie in Duitsland (opnieuw) kennis met de opvattingen van Maria Montessori over 'kosmische opvoeding/kosmisch onderwijs en raakte daarvan onder de indruk. Dat heeft alles te maken met 'internationaal leren' en verdient zeker ook bij ons aandacht.

Contacten tussen vernieuwingsscholen en vernieuwingsbewegingen, ook internationaal, liggen helemaal in de lijn van de ontwikkeling van het Jenaplanonderwijs tot nu toe. Het bezoeken van scholen in het buitenland, liefst pedagogisch enigszins verwante scholen, kan uiterst vruchtbaar zijn, evenals het ontvangen van buitenlandse bezoekers in de eigen school. Maar hoe kun je het beste van elkaar leren, hoe kun je dat methodisch vormgeven? Daarop ga ik verderop

nader in. Maar eerst worden enkele andere vormgevingen van internationaal leren beschreven.

Wereldoriëntatie

Wat kun je concreet doen? We hebben in het eerste artikel een aantal mogelijkheden uit het verleden leren kennen die nog steeds de moeite waard zijn en gepraktiseerd worden:

- verhalen verzamelen en vertalen, vertellen en lezen, ermee spelen en werken; dat is nu eenvoudiger dan destijds, er is meer materiaal, al had het op deze wijze ter beschikking stellen in het 'Internationaal plan' het voordeel dat de deelnemende scholen over dezelfde verhalen konden beschikken; dat zou nu, door internationale samenwerking, in principe ook nog kunnen;
- geschiedenisonderwijs meer cultuurhistorisch richten, in plaats van (vooral) politieke geschiedenis; in moderne geschiedenismethoden

(zoals 'Bij de tijd') en didactiekboeken (zie de recensie van 'Verledenen-toekomst', Both, 1989) is dat inmiddels gemeengoed geworden, al kan het nog sterker verbonden worden met 'internationaal leren';

- aandacht voor hoe mensen leven in onder andere

het aardrijkskunde-onderwijs; hier kan de TV goede dienst bewijzen (ik herinner mij een schitterende serie van de onderwijs-tv over 'Kinderen in Europa'), met daarnaast kinderliteratuur: 'De kinderen van de grote fjeld', 'Ze verdrinken ons dorp', 'Lawines razen', etc.;

- het verkennen van één land, in projectvorm inclusief het zoeken naar aanknopingspunten daarvoor in de eigen omgeving; zie als voorbeeld de map van Jos Elstgeest- Kinderen op zoek naar Frankrijk (zie ook Elstgeest, 1993); verschillende groepjes kinderen kunnen daarbij deelaspecten van het betreffende land bestuderen of per groepje een verschillend land nemen; ik zou willen adviseren eerst een land samen aan te pakken om de werkmethoden in de vingers te krijgen en daarna

verschillende landen door verschillende groepjes te laten uitwerken;

- dit kan leiden tot het maken van losbladige 'landenboeken', die steeds aangevuld kunnen worden en die in het documentatiecentrum staan; krantenberichten, bezoekers, kaarten, vakantieervaringen en -foto's, etc. kunnen het geheel verrijken; zodra een land meer in het nieuws komt kunnen deze boeken erbij gepakt worden en ook weer aangevuld worden;
- het vergelijken van plaatsen en bewoners daarvan aan de hand van bepaalde vaste thema's/vragen, onder andere: 'stel je voor dat jij daar zou leven?' de ervaringsgebieden voor WO in de Nederlandse Jenaplanscholen bieden daarvoor veel aanknopingspunten;
- het integreren van bovenstaande activiteiten in (internationale) schoolpartnerschappen en schoolcorrespondentie; over dit laatste nu wat meer.

Partnerschappen en correspondentie

Een rijke vorm, die echter minder eenvoudig te realiseren is, is het opbouwen van min of meer vaste relaties tussen partners in binnen- en buitenland. De NJPV streeft daar wel naar. Zo heeft de regio Friesland regelmatige contacten met een lerarenopleiding in Nürnberg, waaruit ook andere contacten groeiden: Duitse studenten die na een week schoolbezoeken Nederlands gingen leren om in scholen hier te kunnen hospiteren, afgestudeerden die bezig bleven met Jenaplan en een werkgroep vormden die in Beieren een of meer Jenaplanscholen van de grond proberen te krijgen en inmiddels ook een Beierse versie van Mensen-kinderen gaan uitbrengen, de regio-coördinator die een week naar Nürnberg uitgenodigd wordt, vriend-

schappen die ontstaan. Elders gebeuren ook dergelijke dingen.

Een gevolg hiervan kan ook zijn dat stamgroepen met elkaar gaan corresponderen, wat vanwege taalproblemen moeilijkheden en eigen mogelijkheden geeft. Soms is het Engels daarbij 'tussentaal'. Een dergelijke schoolcorrespondentie is, in de taal van wereldoriëntatie, een rijke en complexe ontmoetingsvorm.²⁾

Maar je kunt eenvoudiger beginnen, zeker met jonge kinderen. Hoewel zelfs kleuters, zoals we al zagen in het eerste artikel, het ook verder weg kunnen zoeken hoeft het niet altijd zo spectaculair.

We kunnen beginnen met de correspondentie met een school (stamgroep) in een dorp of stad niet zover weg of in een andere wijk van de (grote) stad, verbonden met bezoeken aan elkaar. In de regio Zuid-Limburg is hiermee geëxperimenteerd met kleutergroepen, die ook bij elkaar op bezoek gingen, waarbij de werkelijkheid heel anders was dan de 'vreemde' kinderen vooraf hadden gedacht (en in beelden vastgelegd).

Voorts kan een school in een andere streek van het eigen land partner zijn, het liefst met een zoveel mogelijk andere schoolbevolking en/of in een heel andere omgeving.

Bijvoorbeeld een school met veel allochtone kinderen als men zelf een vrijwel 'witte' school is of omgekeerd. Het elkaar bezoeken is hier nog relatief eenvoudig. Zo hebben in het verleden kinderen van de Jenaplanschool in Berlicum (Friesland) een uitwisseling gehad met de Werkplaats Kindergemeenschap in Bilthoven en zo zijn er waarschijnlijk meer ervaringen op dit terrein.

Een stap verder is correspondentie en partnerschap met een school waar ze de eigen taal (Nederlands) ook kunnen lezen/verstaan en schrijven/spreken, maar dan zonder de mogelijkheid van bezoeken, bijvoorbeeld met een school op de Antillen.

Een andere mogelijke vervolgstap is een partnerschap met een school in een ander Europees land, waarbij in elk geval de leraren elkaar ontmoeten en wie weet ook de kinderen. De hoofdzaak is echter het contact via allerlei vormen van correspondentie.

Tenslotte kan er een partner gezocht worden in een Derde-wereldland, via een ontwikkelingsorganisatie.³⁾

Wat moet je in elk geval afspreken?

Om teleurstelling te voorkomen moet je een aantal zaken goed afspreken. Het is heel demotiverend als je geweldig je best hebt gedaan en een heel pakket met teksten, tekeningen, foto's naar een klas/school in het buitenland hebt gestuurd en voorts niets terughooft. De ervaring leert dat een enthousiast begonnen schoolcorrespondentie, zeker naar het buitenland, dikwijls na korte tijd doodloopt, als er geen goede afspraken gemaakt worden.

Het is belangrijk dat de betrokken leraren/scholen het eens zijn over de volgende zaken:

- de doelstellingen
voor suggesties op dat terrein: zie de volgende paragraaf van dit artikel;
- of het gaat om correspondentie tussen individuele kinderen of een of meer stamgroepen/klassen;
als 'internationaal leren' een vaste plek in het schoolwerkplan moet krijgen ligt het voor de hand om partnerschappen tussen groepen/klassen te ontwikkelen; in een aantal gevallen zullen (maar dan vooral op het niveau van schoolteams) ook relaties tussen scholen ontwikkeld worden, waarbinnen dergelijke partnerschappen tussen kinderen een plaats vinden;
- de duur waarvoor de relatie wordt aangegaan.
het verdient aanbeveling steeds voor een jaar afspraken te maken en dan te besluiten tot verlenging of niet; een meerjarig partnerschap tussen scholen is de meest optimale werkwijze, maar de ervaring leert dat je beter in kortere perioden kunt denken: liever een goed jaarproject dan een moeizaam meerjarerencontact;
het wisselen van partner na een of meer jaren kan bewust overwogen worden, afhankelijk van de evaluatie; het heeft voordelen om met een school/klas in een totaal andere omgeving relaties aan te knopen;
- de werkwijze: frequentie, wijzen van communicatie, taal, rol leraren;
zie bouwstenen daarvoor verderop in

dit artikel;
- mogelijke inhoudelijke thema's;
- evaluatie
momenten, aandachtspunten, wijze waarop.

Het is aan te bevelen de afspraken in een soort 'contract' vast te leggen, waarbij (zeker als het in het schoolwerkplan of de veranderingsparagraaf wordt opgenomen) bij ons instemming van het bevoegd gezag nodig is; probeer ook aan de andere kant een dergelijke formele steun voor elkaar te krijgen. Ook kan geprobeerd worden extra financiële middelen voor deze internationalisering te vinden.

HOE VIND JE EEN PARTNERSCHOOL?

Enkele mogelijkheden zijn:

- via buitenlandse bezoekers;
- via de Kring Buitenland van de NJPV/
het landelijke coördinatiepunt;
- via hogescholen/PABO's
veel PABO's hebben relaties met opleidingen in het buitenland;
- via het Europees Platform in Alkmaar

Waar gaat het om?

Bij schoolpartnerschappen, dichtbij, maar vooral ook verderweg en internationaal, gaat het om leren-door-vergelijken: anderen die jouw werkelijkheid anders zien dan jijzelf ('de wisselwerking van identiteit en imago', zie het eerste artikel), het elkaar helpen stereotype beelden en vooroordelen te corrigeren. jijzelf die de eigen werkelijkheid anders leert zien. Met betrekking tot dit laatste punt wijs ik op de ondertitel van dit derde artikel, een uitspraak van de filosoof Graf Keyserling: 'de kortste weg naar jezelf is een reis om de wereld'.

Bij internationaal leren gaat het om het verwerven van belangrijke begrippen door kinderen (sleutelbegrippen), vaardigheden en houdingen/waarden. Deze hebben weer te maken met het als mensen samenleven op deze planeet, samen met mede-schepselen, die ook recht hebben op leven en overleven. Enkele van dergelijke sleutelbegrippen zijn:

- wederzijdse afhankelijkheid (interdependentie) van mensen onderling en mens en natuur;
- samenwerking en conflict, conflict-oplossing- bij voorkeur geweldloos;
- oorzaken-gevolgen;
- systeem: ketens van gebeurtenissen, zichtbaar en onzichtbaar;
- ontwikkeling;
- macht;
- mensenrechten;
- diversiteit;
- partnerschap van mensen onderling en mens en natuur.

Belangrijke vaardigheden liggen op het terrein van de sociale vaardigheden, zoals: luisteren, empathie, feed back geven en ontvangen, onderhandelen, bemiddelen, helpen, expressie van gevoelens en communiceren van informatie op diverse manieren, diverse soorten kaarten kunnen lezen, met de bijbehorende ruimtelijke begrippen en vaardigheden.

Verder: waarnemen, andere vormen van verwerven en kritisch verwerken van allerlei soorten informatie, kunnen onderzoeken, omgaan met weerstanden, planning en effectief met de tijd omgaan, zaken van verschillende kanten kunnen bekijken, probleemoplossend handelen, verbeelding.

Belangrijke houdingen en waarden zijn: geloof in eigen kunnen; eerlijkheid tegenover jezelf; aandacht voor kwetsbare mensen en lijdenden, ook voor kwetsbare niet-menselijke medeschepselen; je inzetten voor rechtvaardige verhoudingen, medegevoel, eerbied voor het leven, positief waarderen van verscheidenheid, kunnen leven met vragen en onzekerheid, gevoel voor schoonheid, verlangen naar heelheid, hoop.

Meer specifiek voor internationale schoolcorrespondentie kunnen we dit als volgt formuleren:⁴⁾

- Kinderen en jongeren aanmoedigen en helpen kennis en begrip te ontwikkelen van zichzelf, de gezinnen waar zij bijhoren, vrienden, hun plaatselijke omgeving en natuurlijke milieu en hun land door middel van een heel scala aan studiemethoden.

- Kinderen en jongeren aanmoedigen en helpen dit begrip van zichzelf, hun buurt, milieu en land naar anderen toe te communiceren, evenals hun gevoelens en houdingen hier tegenover.
- Kinderen en jongeren in staat stellen iets te leren van en over mensen, omgevingen, milieus en wijzen van leven in andere delen van de wereld, doordat ze gelijksoortige boodschappen ontvangen van kinderen van hun eigen leeftijd en deze actief bestuderen.
- Door dit diepere begrip is er een basis voor het tegengaan van vooroordelen,

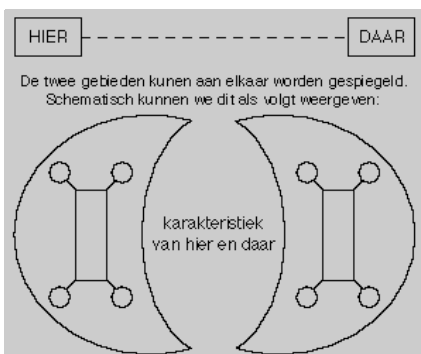
het ontwikkelen van sympathie en een zorgende houding tegenover andere volken en wijzen van leven en een besef van verantwoordelijkheid voor natuur en milieu, zowel plaatselijk als wereldwijd.

Duidelijkheid over de bedoelingen is, zoals al eerder gesteld, van groot belang in de onderhandelingen tussen aanstaande partners.

Waar kan het over gaan? Ervaringsgebieden

Vergelijken doe je aan de hand van aandachtspunten en vragen. Deze aandachtspunten en vragen kunnen ontleend worden aan de ervaringsgebieden voor wereldoriëntatie, maar de partner zal waarschijnlijk vanuit een ander kader werken. Toch kan naar gemeenschappelijke thema's gezocht worden.

Bij wijze van voorbeeld geef ik enkele vragen die gebruikt kunnen worden en die uitgangspunt kunnen zijn voor onderzoek:



HET JAAR ROND

- hoe is het weer bij jullie? (op bepaalde, afgesproken dagen, zodat vergeleken kan worden)
- hoe is de herfst, winter, lente, zomer?
- kun je een boom adopteren en ons laten weten wat daaraan verandert?
- wanneer (in welke periode van het jaar) kunnen jullie buiten spelen en welke spelletjes doe je dan?
- welke feesten zijn bij jullie belangrijk en waarom en hoe vier je die?
- zijn er ook nationale feesten?
- hoe beginnen jullie het schooljaar? hoe eindigen jullie het? -welke andere gebeurtenissen tijdens jullie schooljaar zijn belangrijk en waarom?

OMGEVING EN LANDSCHAP

- hoe ziet jullie schoolwoonkamer er uit? en de rest van jullie schoolgebouw?
- hoe ziet de omgeving van jullie school er uit?
- wat zijn fijne plekken om te spelen?
- kun je een wandeling door jullie woonplaats voor ons beschrijven, zodat we ons dat zo goed mogelijk voor kunnen stellen? wat zou je ons heel graag willen laten zien, als wij bij jullie op bezoek zouden komen? welke verhalen horen bij die plekken?
- hetzelfde als hierboven, maar dan in de omgeving van jullie woonplaats? als een school uit Geldermalsen bij-

voorbeeld contact heeft met een school in Gotha (Thüringen, Duitsland) zullen de Nederlandse kinderen het riviertje de Linge en omgeving kunnen voorstellen, de Duitse kinderen het Thüringer Wald;

- hoe zien de huizen waar jullie wonen er van binnen uit?
- wat zou je aan je omgeving (in de school, op het schoolterrein, buiten het schoolterrein) willen veranderen?
- welke kleine dieren leven bij jullie in de omgeving?
- welke wilde bloemen bloeien er?
- welke vogels komen er rond jullie school voor?
- hoe ziet jullie dorp/stad er uit?
- hoe ziet het landschap rond jullie dorp/stad er uit?
- wat voor grond hebben jullie daar?
- wat voor verschillende mensen wonen er allemaal in jullie omgeving?
- zijn er ook sporen van Nederland in jullie omgeving te vinden? (ook uit de geschiedenis?).

COMMUNICATIE

- hoe kunnen wij jullie (die een andere taal spreken) een gebeurtenis duidelijk maken? begrijpen jullie ons ook?
- hoe kan ik de beleving van iets duidelijk maken aan jou, die een andere taal spreekt? begrijp jij wat ik voel en kun je het een beetje navoelen?
- kunnen wij woorden herkennen in de geschreven taal van jullie? lijken die wat hun betekenis betreft op woorden die er bij ons ongeveer zo uitzien?
- hoe kunnen wij liedjes en dansen naar elkaar toe communiceren?
- zijn er namen van kinderen die bij jullie en bij ons hetzelfde zijn en heel verschillend? waarom krijgen kinderen die naam?
- hoe zijn de namen van de getallen 1 t/m 10, de dagen van de week, de maanden van het jaar?
- wonen er ook mensen met een Nederlandse naam in jullie omgeving (het telefoonboek als bron!) en mensen die Nederlands kunnen spreken of lezen? of omgekeerd: mensen uit jullie land in onze omgeving? welke problemen zijn er voor ons om jullie taal te leren

en omgekeerd? bij het vertalen van een tekst in het Nederlands in jullie taal en omgekeerd?

- hoe zien jullie kranten er uit?
- wat voor soorten kaarten zijn er van jullie omgeving en kunnen wij die leren begrijpen?
- welke kinderprogramma's zijn er bij jullie op TV?
- naar welke TV-programma's kijken jullie graag en waarom vinden jullie die mooi?
- zijn er bij jullie, in het verkeer, in winkels, op treinstations, etc. tekens die wij zo kunnen begrijpen (de 'taal van de straat')?
- maken honden en katten bij jullie dezelfde geluiden als bij ons? en koolmezen of vinken, als ze zingen in het voorjaar?

SAMEN LEVEN

- in wat voor gezin of ander verband leven jullie thuis?
- hoe gaan jullie met ruzie om? leren jullie ook samenwerken? [hier past eventueel een gemeenschappelijk plan om aan scholing in samenwerken en geweldloze conflictoplossing te doen (Orlick, 1980; Judson, 1984)];
- zitten er ook kinderen in jullie school die horen bij minderheden of die van buitenlandse afkomst zijn? bij het laatste: waar komen ze vandaan en hoe lang wonen zij, hun ouders en voorouders al in jullie land? hoe vinden zij het om in jullie plaats te wonen?
- worden er in jullie omgeving mensen gediscrimineerd om hun geloof, hun cultuur, hun ras, om andere redenen? heb je wel eens met gediscrimineerde mensen gepraat en naar hun gevoelens gevraagd [hier past eventueel een parallel project over discriminatie en racisme]?
- heeft jullie land ruzie gehad met andere landen, ook met ons land of hebben onze landen op een andere vervelende manier met elkaar te maken gehad? wanneer, waarom? is daar nog iets van terug te vinden?
- welke diensten zijn er allemaal in jullie omgeving, die anderen helpen of besturen?
- wie is in jullie groep en in jullie plaats de baas? hoe komen regels in jullie groep tot stand en welke regels?

Didactiek en organisatie

Bij deze schoolpartnerschappen zijn de didactische principe van exemplarisch leren en onderwijzen ('niet het vele is goed, maar het goede is veel') en van ontdekkend-onderzoekend leren heel belangrijk. De schoolcorrespondentie vormt, zoals al gezegd, een rijke en complexe ontmoetingsvorm.

De kinderen stellen vragen en doen aan de hand daarvan onderzoek in hun eigen omgeving, brengen daarover allereerst verslag uit in de eigen groep en in tweede instantie aan de partner-groep of -school. Een van de vormen van het onderzoek is het actie-onderzoek, dat gericht is op het verhelderen en veranderen van de situatie (Wals, 1992).

Een zeer geëigende organisatievorm voor schoolcorrespondentie is het project. Daarover valt relatief eenvoudig iets te melden. Maar ook allerlei kleinere, min of meer spontane situaties, zoals gesprekken, gebeurtenissen in de groep, etc. kunnen interessante stof zijn voor schoolcorrespondentie.

Dat geldt deste meer als ook individuele kinderen met elkaar corresponderen.

Een logboek of dagboek, individueel of van/namens de groep, is daarbij een belangrijke bron, allereerst voor de betreffende klas/stamgroep zelf, maar ook als bron voor de correspondentie.

Middelen en bronnen

Allerlei 'beeldvormers' over de eigen situatie naar de partner toe en omgekeerd zijn hier van belang:

- tekeningen;
- schilderijen, door kinderen gemaakte schilderijen en andere grafische expressiemiddelen;
- teksten (proza en poëzie);
- muziek, liedjes;
- beschrijvingen van spelletjes;
- foto's en dia's;
- geluids- en videobandjes;
- TV-programma's;
- munten en postzegels;
- woordenboeken;
- reizigers, andere mensen die te interviewen zijn;
- kaarten (!) en plattegronden; als uitloper van het leerplan voor ruimte en kaarten moeten de kinderen kaarten

van de omgeving van de partnerschool kunnen interpreteren; ze moeten het tweedimensionale model dat de kaart is om kunnen zetten in drie dimensies, een kaart min of meer (het blijven hypothesen als je de betreffende omgeving niet uit eigen ervaring kent) tot leven kunnen wekken; maar dat veronderstelt dat de kinderen vertrouwd zijn met kaarten van hun eigen omgeving, met name de topografische kaart;

- berichten uit de krant;
- boeken;
- artefacten ('echte dingen');
- etc.

Op grond hiervan kunnen 'reportages' samengesteld worden of een boek.

Als communicatiemiddel, met eigen mogelijkheden en beperkingen, wordt de fax steeds interessanter en betaalbaarder. Nog een heel ander en uitdagend middel is E-mail, het corresponderen per computer. Daarover is destijds in Mensenkinderen bericht (Keulen, 1990). Het valt te verwachten dat deze mogelijkheid steeds meer binnen bereik van basisscholen komt.

Van de informatiebronnen noemen we met name de ouders, die langs deze weg ook bij de schoolpartnerschap betrokken worden.

De financiële bronnen vormen een eigen probleem, zeker als ook reiskosten nodig zijn. Daarvoor kan nogal eens een beroep gedaan worden op potjes voor internationale contacten, bij de plaatselijke en landelijke overheid en bij Europese organen.

Vreemdetalen-onderwijs

Het taalverschil vormt een probleem voor de communicatie, maar tevens een uitdaging en stimulans voor vreemde talen-onderwijs. Natuurlijk kun je ook in andere dan geschreven talen (allerlei beelden met name) corresponderen en het exploreren van mogelijkheden op dat terrein is, zoals we al zagen, een uitdaging op zichzelf en niet alleen voor jonge kinderen. Maar ook moet je nagaan of er mogelijkheden zijn voor een gemeenschappelijke schriftelijke correspondentietaal. Petersen noemde destijds (zie het eerste artikel) Engels en Esperanto als verkeerstaal. Esperanto is op de achtergrond geraakt, al is er een kans dat het

weer terug komt, ook in Europees verband, alleen al omdat de vertaalkosten (bijv. de simultaanvertaling in het Europese parlement) de pan uitrijzen nu het aantal landen-leden van de Europese Unie toeneemt. Het Engels ligt momenteel meer voor de hand, dat leren de kinderen tenslotte al in de basisschool. Eerlijk gezegd zie ik weinig in het huidige onderwijs in de Engelse taal in de basisschool - dat is te weinig om werkelijk bruikbaar te zijn (in het voortgezet onderwijs beginnen ze trouwens toch weer opnieuw) en ook teveel om helemaal te negeren. Het heeft voor de kinderen niet echt een functie. Ik ben er voor om het af te schaffen (of, als dat niet mag, er minimaal aandacht aan te schenken) of het echt serieus te nemen en het zoveel mogelijk functioneel te maken. Het is waarschijnlijk ook veel beter er zo vroeg mogelijk mee te beginnen, omdat jonge kinderen er als regel weinig moeite mee hebben. Ik realiseer me heel goed dat dit een hele opgave is en waar haal je de tijd vandaan? Een partnerschap met een school elders is, of je nu vroeg of later begint, in dit alles voor de kinderen zeer stimulerend om zich in de vreemde taal te verdiepen.

Leren van elkaar

Het bezoeken van scholen in het buitenland en het ontvangen van buitenlandse bezoekers is, als middel van vergelijkend leren heel nuttig, mits aan een aantal voorwaarden voldaan wordt. Een belangrijke voorwaarde is een zo goed mogelijke voorbereiding ⁵⁾. Je moet op z'n minst:

- algemene informatie hebben over het schoolsysteem ter plaatse, zodat je je snel kunt richten op de situatie van een school of groep scholen; wat je in scholen waarneemt moet je kunnen 'plaatsen' in het kader van het betreffende schoolsysteem; informatie over het schoolsysteem elders is vaak in ons land al te verkrijgen en anders op te vragen (waarbij je mag hopen dat deze in het Engels of een andere voor ons toegankelijke taal is); zonder een dergelijk referentiekader is het vergelijkend leren weinig effectief en efficiënt;
- een min of meer omlind idee hebben

van wat je ter plekke zou kunnen en willen leren; het kan zijn dat het een eerste oriëntatie is en dat je niet kunt voortbouwen op verslagen van eerdere bezoeken; in dat geval zal het om heel algemene vragen gaan, die tijdens het

bezoek verbijzonderd en aangevuld worden; als je helemaal geen vragen en aandachtspunten vooraf hebt zie je ook minder; tegelijkertijd moet je openheid behouden voor het nieuwe, het niet-verwachte.

Dat geldt voor ons, als wij scholen in het buitenland bezoeken. Dat geldt ook voor buitenlanders die onze scholen bezoeken. Hieronder volgen de hospiteerregels die de Kring Buitenland van de NJPV heeft opgesteld.⁶⁾

HOSPITEERREGELS VOOR NEDERLANDSE JENAPLAN-SCHOLEN

voor bezoekers van Jenaplanscholen gelden de volgende regels:

1. Een Jenaplanschool dient tenminste één hele dag bezocht te worden om een goede indruk van het onderwijs te krijgen.

Toelichting: De Nederlandse Jenaplanscholen zijn bereid voorzover mogelijk belangstellenden uit binnen- en buitenland te ontvangen, maar willen dan ook dan dat dit serieus genomen wordt. Zij passen ervoor object te zijn van een oppervlakkige 'sightseeing'.

2. Er wordt van uitgegaan dat bezoekers zich inhoudelijk voorbereid hebben op het hospiteren, wat blijkt uit de bestudeerde literatuur en zo mogelijk ook uit vooraf geformuleerde vragen en aandachtspunten.

Toelichting: Dit ligt in het verlengde van punt 1. Er is voldoende algemene en actuele informatie over het Jenaplanonderwijs in ons land beschikbaar, zowel in het Nederlands als in verschillende vreemde talen (in elk geval in het Engels, Duits, Frans, Hongaars Tsjechisch en Russisch). Daarnaast zijn er vertalingen van 'Het Kleine Jenaplan' in onder andere het Zweeds, Pools en Spaans. Dit informatiemateriaal is verkrijgbaar bij het CPS. Voor buitenlanders is het ook van belang dat zij enigszins op de hoogte zijn van het Nederlandse schoolsysteem. Via een vragenformulier vooraf (reeds ontwikkeld, wordt momenteel vertaald, KB) worden bij buitenlanders voorhanden informatie, wensen, vragen en aandachtspunten geïnventariseerd. (Natuurlijk is het ook mogelijk dat de

schoolleiding een korte introductie op het onderwijs in de school verzorgt, voordat de groepen bezocht worden. Maar dat is te beschouwen als aanvulling en/of noodmaatregel, KB).

3. In de bezochte school gelden meestal nadere afspraken voor het bezoeken van de stamgroepen, met name voor het wisselen van groep, fotograferen en het spreken met kinderen en groepsleid(st)er. Vraag naar deze regels.

Toelichting: Het belang van de kinderen staat voorop. Dat moet voor iedereen duidelijk zijn. Ook over het aantal bezoekers van school en stamgroepen moeten uiteraard afspraken gemaakt worden.

4. Vraag indien mogelijk aan de groepsleid(st)ers waarbij u hospiteert of zij aandachtspunten hebben waarop u als bezoeker kunt letten.

Toelichting: Een uitgangspunt is dat bezochte school en bezoekers beide moeten kunnen profiteren van het bezoek. Eén mogelijkheid daarvoor is hier aangegeven.

5. Er wordt van uitgegaan dat de kinderen de bezoekers vragen kunnen/mogen stellen over hun achtergrond en dat bezoekers in principe belangstelling hebben en tijd willen uittrekken voor een gesprek buiten de lestijd met bezochte groepsleid(st)ers en zo mogelijk de directeur.

Toelichting: Dit ligt in het verlengde van het vorige punt. De kinderen kunnen profiteren van de bezoekers als bron van informatie. Het schoolteam kan het bezoek benutten als spiegel voor het eigen handelen.

6. Na afloop van het bezoek krijgen de buitenlandse bezoekers een evaluatieformulier, waarvan verwacht wordt dat dit ingevuld en opgestuurd wordt naar de school. Het landelijk coördinatiepunt krijgt een afschrift van het ingevulde antwoordformulier.

Toelichting: Als middel om het hospiteren in Nederlandse Jenaplanscholen te verbeteren wordt een standaard-evaluatieformulier gebruikt.

De bezochte school vult ook een evaluatieformulier in. Op grond van de ervaringen kunnen school en landelijk coördinatiepunt besluiten een volgende keer wel of niet mee te werken aan het verzoeken om hospiteren (van bepaalde personen en/of vanuit bepaalde instanties).

7. Als bezoekers een verslag maken over hun bezoek, dan wordt hen verzocht een kopie daarvan te sturen aan de bezochte school/scholen en bij buitenlanders ook aan het landelijke coördinatiepunt buitenland.

Toelichting: Een dergelijk verslag kan voor de betreffende school een belangrijke bron zijn: in het kader van public relations en wellicht ook als bron voor zelfevaluatie.

Voor de landelijke coördinatie van buitenlandse contacten kunnen dergelijke verslagen ook veel informatie opleveren. In een 'gastenboek' kunnen direct reacties en impressies verzameld worden.

Aan de hand van deze gedragsregels kunnen teleurstellingen over en weer voorkomen worden en worden mogelijkheden geschapen dat beide partijen van het bezoeken leren.

Slot: Zelfkennis

Ook zelfkennis komt, in deze redenering, het beste tot stand via confrontatie met anderen en het andere. Dit artikel heeft als ondertitel 'de kortste weg naar jezelf is een reis om de wereld'. Ik heb het voorrecht gehad verschillende keren studiereizen naar het buitenland te maken, waaronder ook een langere tijd (drie weken) alleen. Dan word je heel erg met jezelf en je eigen onderwijssituatie geconfronteerd. In het algemeen is mijn ervaring en van vele anderen dat je je in den vreemde sterk bewust wordt van de sterke en zwakke kanten van je eigen onderwijs, dat je een sterke openheid ervaart voor nieuwe ideeën. Ik heb studiereizen in het buitenland niet zelden als een 'piekervaring' beleefd, die jaren nawerkt.

Ik wil eindigen met een citaat dat feitelijk hetzelfde uitdrukt als de ondertitel van dit artikel, in het fraaie engels van T.S. Elliot:

"We shall not cease from exploration
And the end of all our exploring
Will be to arrive where we started
And know the place for the first time".⁷⁾

NOTEN

1) Suus Freudenthal was in de jaren vijftig diverse keren in de USA op studiereis en kende daar vele mensen, waaronder John Goodlad en Robert Anderson, persoonlijk. Zie het Jenaplan-correspondentie-archief (onder mijn beheer) en de verslagen van conferenties waaraan zij deelnam, die opgenomen zijn in de Suus Freudenthal-Lutter Bibliotheek op het CPS.

2) Zie over deze 'ontmoetingsvormen': Bleijerveld, K. e.a. (1993). In het SLO-project WO-Jenaplan wordt een groot aantal ontmoetingsvormen onderscheiden en min of meer uitvoerig beschreven.

3) Scherpenisse, W. (1989); Beddis/Mares (1988); Dean, a.o. (1988).

4) Naar Beddis en Mares.

5) Zie Both, K. (1979), waarin een groot aantal aandachtspunten voor de voorbereiding en evaluatie van studiereizen naar het buitenland is samengebracht. Dit materiaal zal t.z.t. verder verwerkt worden in een handleiding voor internationaal leren.

6) In deze regels wordt gesproken over een 'landelijk coördinatiepunt'. Voorlopig wordt dat gevormd door het CPS (Kees Both, 03495-41211) en de Onderwijsbegeleidingsdienst Noord-Limburg (Huub van der Zanden, 077-519284). Verder denken en werken hierin mee: Rob Bartels, Wim van Gelder, Pim Kleinveld en Wiep van der Ven.

7) T.S. Elliot, *Little Gidding*.

De vertaling (voorzover zoiets goed te vertalen is) luidt:

Wij moeten onophoudelijk op verkenning gaan en op het eind van al dat verkennen zullen we daar aankomen waar we ooit begonnen en die plaats voor het eerst echt kennen.

LITERATUUR

de met een sterretje gemerkte literatuur is op het CPS in te zien, o.a. via de Suus Freudenthal-Lutterbibliotheek.

Anderson, R.H. en Pavan P. (1993), *Nongradedness- helping it to happen*, Technomic, Lancaster (Penn.).

Beddis, R./C.Mares (1988), *School Links International- A New Approach to Primary School Links Around the World*, Avon County Council, Bristol.*
Belk, J., a.o. (1992), *It's Our World Too -a*

*Local-Global Approach to Environmental Education, Development Education Centres, Birmingham/York.**

Bleijerveld, K., e.a. (1993), *Wereldoriëntatie in het Jenaplanonderwijs- visienota*, SLO, Enschede. Deze brochure is in 1993 aan alle Jenaplanscholen toegezonden en is nog verkrijgbaar bij de SLO (053-840840).

Both, K. (1979), *Jenaplan en Open Onderwijs-Katern 8: over de evaluatie van studiereizen*, LPC-Jenaplan/CPS, Hoevelaken.*

Both, K. (red.) (1987), *Ontdekkend lezen- Pedomorfose herdrukt*, CPS, Hoevelaken.*

Both, K. (1987), *Verleden, heden, toekomst-recensie*, *Mensen-kinderen*, jrg. 2, nr. 5, mei 1997.

Dean, P./M.Flaws/O. Thomas (1988), *Overseas Correspondence Links- a Handbook for schools and correspondents*, Oxford Polytechnic Development Unit, Oxford.*

Elstgeest, J. (z.j.), *Kinderen op zoek naar Frankrijk*, Regionaal Pedagogisch Centrum Zeeland, Sint Laurens/Middelburg; tevens opgenomen in de Suus Freudenthal Lutter Bibliotheek.*

Elstgeest, J. (1993), *School, omgeving en aardrijkskunde*, *Mensen-kinderen*, jrg. 9, nr. 2, nov. 1993.

Goodlad, J.I./R.H. Anderson (1959/1987), *The Non-Graded Elementary School*, Teachers College Press, New York.*

Judson, S (ed.) (1984), *A Manual on Non-Violence and Children*, New Society, Philadelphia.*

Keulen, G. (1990), *Computers en telecommunicatie in een Jenaplanschool*, *Mensen-kinderen*, jrg.5, nr. 4

Neuvel, J. (1990), *Functioneel Aanvankelijk Lezen in het Jenaplanonderwijs - De aanpak van de Visser 't Hooftschool, Amsterdam Osdorp*, CPS, Hoevelaken.*

Neuvel, J., e.a. (1988), *Functioneel aanvankelijk leesonderwijs - Een beschrijving en een evaluatie*, Swets, Lisse/Amsterdam.*

Orlick, T. (1980), *Spelen zonder winnen*, Bert Bakker, Amsterdam.*

Pike, G./D.Selby (1991), *Global Teacher, Global Learner*, Hodder and Stoughton, London.*

Röhrs, H. (1993), *Die Reformpädagogik (Progressive Education) in den USA und ihr Einfluß auf die reformpädagogische Entwicklung in Deutschland*, *Pädagogische Rundschau*, jr. 47, p. 3-27.

Scherpenisse, W. (1989), *Contacten met de Derde Wereld in het kader van ontwikkelingseducatie*, Landelijk Netwerk Ontwikkelingseducatie/SLO, Enschede.*

Wals, A. (1992), *Actie-onderzoek met kinderen (1) en (2)*, *Mensen-kinderen*, jrg. 7, nr. 4 en 5, maart en mei 1992.

REGELS

De schooldeuren en schoolkamerdeuren in een Jenaplanschool staan open voor ouders. Ouders worden gezien als medewerkers, overal waar ze zich kunnen inpassen in onderwijs en viering, in de tuin of bij kampen en reizen. Zo is dat ook op onze school; voor tijdens en na schooltijd zie je ouders in alle ruimten in school. Dat leverde een situatie op waarin groepsleiders vonden dat ze vaak geen gelegenheid hadden even onder elkaar te kunnen zijn zonder het bijzijn van ouders.

Door het team werd een voorstel gemaakt voor een gedragscode 'Regels voor ouders'. De redactie van de ouderkrant bracht vervolgens een thema-nummer over 'REGELS' uit. 'Regel voor ouders' en 'regels voor kinderen'. Hoe kijk je daar tegen aan met een Jenaplankompas in je handen? Stel je ze wel of niet op schrift? Wie beslist over de regels? Spelen kinderen daarin ook een rol? Wat als regels overtreden worden?

Regels voor ouders

In de teamvergadering bespraken we de behoefte van de teamleden om vaker onder elkaar te kunnen zijn zonder het bijzijn van ouders. Iedereen was het er snel over eens dat er voldoende ruimte moet zijn om met elkaar je zorgen over kinderen of over het klimaat in je groep te kunnen bespreken zonder remmingen, omdat er kinderen of ouders in het vertrek zijn.

We wilden een gedragscode gaan formuleren. Aan de hand van een voorstel doken we er in. Een spannend gebeuren. Ondanks verschillende opvattingen over de rechten van ouders in school en over de manier van presentatie (woordkeus ... gebruik je het woord 'niet', of alleen positieve formuleringen?) kwamen we tot een concept waar ieder binnen het team van groepsleiders zich in kon vinden. Echter, in onze school stelt het team niet eenzijdig zo'n gedragscode vast. We zijn een schoolvereniging met een ouderbestuur. Besloten werd de gedragscode eerst op de stamgroepouderavonden te gaan bespreken en daarna door het schoolbestuur te laten vaststellen. Een ruime dialoog dus met ouders.

Simon Raatjes, ouder en lid van de ouderkrantredactie, schreef het volgende naar aanleiding van een stamgroepouderavond:

'Dat mag niet, dat hoort niet, dat moet zo of dat moet zo. Regels en regeltjes, je hebt er al van jongs af aan mee te maken en als je je er niet aan hield, was er wel een bestraffende vinger, of soms zelfs een harde hand om naleving af te dwingen. Na een gegeven moment als ouder

zelf de rol van regelgever en -handhaver spelen. Dan kijk je af en toe weemoedig terug naar je idealen van eind jaren zestig, begin jaren zeventig, toen je je lange haren nog had en geen kinderen. Maar toch is mijn houding ten aanzien van regels altijd wat tweeslachtig gebleven en beschouw ik ze toch min of meer als een noodzakelijk kwaad. Alleen maak ik me er niet meer zo druk over, tenminste zolang ze niet al te zeer ingrijpen in mijn doen en laten.

De regels die het afgelopen jaar op mijn eerste stamgroepouderavond besproken werden joegen mij niet in de gordijnen. Het is nu eenmaal nodig voor een goed reilen en zeilen van een schoolorganisatie en ik had elders al wel erger meegeemaakt. Niets om je druk over te maken dus.

Die instelling bleek niet iedereen te hebben. De discussie nam bij ons de hele avond in beslag en naar ik begrepen heb ook bij de andere stamgroepouderavonden. Dan is het leuk om achteraf eens te bekijken waartoe dat praten heeft geleid. Regels als 'roddelen is niet sfeerbevooroderend', 'bespreek kritiek op elkaar of op elkaars kinderen onder vier ogen en probeer dat te vermijden in een groepsgebeuren' en 'als je iemand in woorden of daden niet begrijpt, vraag dan om een toelichting' zijn uiteindelijk geschrapt. Die horen daar ook niet thuis. Het zijn gedragsregels die horen bij het contact met andere mensen en niet enkel op school. Neem je ze wel op, dan kun je nog wel een poosje doorgaan.

Voor het overige zijn de voorgestelde regels gehandhaafd. Enkel de formulering is hier daar aangepast, is er dan toch

achteraf gezien sprake geweest van een overbodige discussie? Als de discussie alleen die cosmetische veranderingen tot gevolg zou hebben gehad, zou ik zeggen, ja. Dat was echter niet het enige. Regels beperken altijd in meer en mindere mate je vrijheid van handelen en niets is vervelender dan die zomaar opgelegd krijgen, zonder overleg en uitleg over de achtergronden daarvan. Het gezamenlijk praten over de voorgestelde regels heeft dan ook tot gevolg gehad dat we nu een aantal afspraken hebben waarvan we vinden dat die 't Vlot ten goede komen; onze kinderen dus. Daar gaat het toch om?' De regels zoals ze uiteindelijk vastgelegd werden zijn denk ik aan onze situatie gebonden.

Regels voor kinderen

In de periode dat ik materiaal verzamel voor dit artikel over 'regels' en hoe er mee om te gaan in een Jenaplanschool, ploft de kerstbijlage van het Nieuwsblad van het Noorden op de deurmat; getiteld 'DE GRENS'.

Een foto van een slechts in Pampers gekleed menskenkind - met een uitdagende blik in de ogen bezig uit de box te klimmen - siert de voorkant. 'De eeuwige worsteling' is de ondertitel. De inleiding bij de bijlage is als volgt:

'De grens. Talrijke malen en op talloze manieren lopen we er tegenaan. Bewust, onbewust. Grenzen, essenties in het menselijk bestaan. Ze bepalen de dood of het leven, ze verschaffen veiligheid, brengen gevaar of worden verlegd. In de oudste oudheid zaaide de schepping al dood en verderf bij het doorbreken van die zichtbare en onzichtbare scheidslijnen. Adam en Eva overschreden de grenzen in het paradijselijke bestaan, de Romeinse keizerlijke troepen respecteerden nauwelijks het bezit en de geestelijke waarden van andere volkeren. Eeuwen later had een Duitse dictator er eveneens weinig moeite mee.

De mensheid blijft tobben met het kwade en het goede, het kunnen-niet kunnen, het mogen-niet mogen. Het kind is dag in, dag uit bezig met het aftasten en verleggen van zijn grenzen. Het begin van een levensdurende worsteling. Grenzen bieden of suggereren veiligheid, we blijven ze zoeken of schenden ze bewust; de

voortschrijdende tolerantie of normen ten spijt. Vele eeuwen beschaving, technische vooruitgang, wonderbaarlijke uitvindingen; ze hebben er vrijwel niets aan kunnen veranderen. DE GRENS, de eeuwige worsteling van de mens'.

Tot zover de kerstbijlage. Een betere inleiding kon me niet in de schoot (op de deurmaat) geworpen worden. Het plaatst ons midden in dat merkwaardige fenomeen van het overtreden van bij ieder bekende regels door mensen. Jazeker, ook volwassenen overtreden dagelijks regels, maar ik wil het meer hebben over de kinderen, de regels in de school en hoe zij er mee omgaan.

In Mensen-kinderen (nov. 1991) schrijft Els de Groen in haar artikel: 'Het kind als mini-volwassene' de volgende passage: 'Kinderen hebben een aantal zeer specifieke eigenschappen: ze willen zich geborgen weten, maar tevens exploreren. dat is kijken hoever je kunt gaan. Zo tast een kind de moraal af. Wat mag nog wel en wat niet, en waarom wel of niet? Kinderen vormen hun standpunt aan de hand van bestaande standpunten, maar er staat niet zoveel meer vandaag.'

Ook hieruit spreekt weer de 'eeuwige worsteling'. Els de Groen constateert in haar artikel dat veel volwassenen een stap achteruit doen, in plaats van de dialoog met de jeugd aan te gaan. Ze vindt dat geen tolerantie, maar zwakte. Dialoog is het sleutelwoord in dit verband. Passend bij een visie op leiding geven aan een stamgroep op een Jenaplanschool. Hoe zit dat nu met het stellen van regels op de (onze) Jenaplanschool? Klopt het dat hier alles mag en dat er geen regels zijn? Een veelgestelde vraag aan groepleiders in Jenaplanscholen.

In het boekje 'Ouders stellen vragen over Jenaplan' wordt daarop het volgende antwoord gegeven: 'Nee, dat klopt niet. Vrijheid is immers een relatief begrip in een situatie waar mensen zo optimaal mogelijk met elkaar proberen samen te werken. En zeker in een Jenaplanschool, waar men nastreeft dat elk mens zijn eigen identiteit mag ontwikkelen. Zo betekent vrijheid dus tegelijkertijd een vorm van beperktheid. Leren omgaan met vrijheid, in het belang van jezelf, maar ook in het belang van de ander is een proces van aftasten. Daarin zul je

moeten kunnen experimenteren om te ervaren hoe de nuances liggen tussen 'ruime' en 'krappe' vrijheid. In een Jenaplanschool willen we kinderen laten ervaren hoe regels kunnen ontstaan, hoe zinvol ze kunnen zijn en bovenal hoe 'bevrijdend' ze kunnen werken. 'Bevrijdend' in de zin dat elk mens gestimuleerd wordt zijn beste krachten in te zetten binnen een sfeer van gerespecteerde regels'. De tekst geeft duidelijk aan dat het in de Jenaplanschool niet hoort te gaan om van bovenaf opgelegde - op papier neergelegde - regels. Steeds gaat het ook om de door Els de Groen bedoelde dialoog.

In haar artikel 'De Groepswet: hartader van het jenaplanonderwijs?' vergelijkt Suus Freudenthal de groepswet met de hartslagader van ons lichaam. Als die niet functioneert ... Enkele voorbeelden van zaken die bepalen of een groep al dan niet functioneert:

- * machtsposities van enkelen, waardoor anderen zich niet veilig voelen?
- * luid of zacht fluisterend overleg?
- * echt werkoverleg of onnodig praten?
- * zo zachtjes mogelijk als er iets gehaald moet worden?
- * behoedzaam of luidruchtig met de deur bij gaan en komen?

In eerste instantie werd de groepswet geformuleerd als: 'Hier doet niemand iets wat een ander stoort'. Freudenthal vindt dat een negatieve formulering die een welhaast onmogelijke pedagogische opgave was. Ze pleit ervoor - in navolging van Petersen's 'onderwijspedagogiek' - de groepswet als volgt te formuleren: 'In onze groepsruimte mag alleen dat gebeuren wat we samen willen en wat garandeert dat allen in dit lokaal in ordelijke, harmonieuze en fijne sfeer met elkaar samenleven en samenwerken.' Dat betekent volgens Freudenthal dat volwassenen moed op moeten kunnen brengen om van hun voetstuk af te stappen, de kinderen echt serieus te nemen, om verantwoordelijkheid voor regels, orde en overzichtelijkheid met hen te durven delen. Dag aan dag moet het leerproces van het functioneren van de groepswet geoefend worden ('eeuwig durende worsteling!').

'Het vandalisme van veel huidige jeugd bewijst dat opgelegde discipline niet 'werkt', nooit heeft gewerkt', zo wordt besloten.

In onze stamgroepen zitten we dagelijks in dat proces. In de kringgesprekken gaan we de bedoelde dialoog met de kinderen aan. Als volwassenen zullen we duidelijk moeten maken waarom we bepaalde regels handhaven en zullen door voortdurende oefening/herinnering de groepswet levend moeten houden. Als die niet goed functioneert glijden we af. Tot slot een illustratie van het betrekken van kinderen bij het opstellen van omgangsregels en andere regels. Een tijd lang heb ik in een bovenbouw een besprekingschrift bijgehouden. In de klassebespreking konden kinderen ideeën inbrengen. Een flink aantal daarvan had te maken met regels en afspraken. Uit dat besprekingschrift citeer ik:

- Mogen we weer in de bomen klimmen in de pauzes?

De praktijk leert dat de takken knappen. Dat kunnen we om die reden niet weer toestaan.

- Vaker een schone handdoek.

Daar zorgen de kinderen zelf voor als het nodig is. (Even zeggen tegen de groepsleider).

- Eerder stoppen met gym om goed te kunnen douchen.

Dat gaan we doen.

- Wanneer mogen wij met de karren van de kleuterbouw?

Daar kwamen tijden voor.

- Er worden te ruwe spelletjes gedaan op het plein.

Gesprek leverde de afspraak op dat er een hoek kwam voor touwspringen en een hoek voor het balspel.

Een treffend citaat

Wie verder wil duiken in een beschouwing over 'regels' kan ik van harte aanbevelen Petersen's 'onderwijspedagogiek' er nog eens bij te halen. Met name hoofdstuk 2.4: 'De betekenis en de juiste toepassing van de voorbereidende pedagogische maatregelen in het onderwijs'. Een voor mij treffend citaat uit dat hoofdstuk:

'De pedagoog die het met mijn fundamentele visie op gemeenschap eens is, zal daarom geen netwerk van maatregelen, van wetten en voorschriften vlechten om daarin mensen die fouten maken en allerlei zondaren te vangen, ze vervolgen

gens te selecteren en te 'beoordelen', maar hij zal bepaalde voorbereidselen treffen om zowel het schoolleven van zijn schoolgemeenschap als dat van zijn groep kinderen te dienen. Dat kan hij doen op grond van zijn vermogen om vooruit te kunnen denken. Hij, als volwassene, als de rijpere, is de 'nog-niet-rijpen' vooruit en uit deze voorkennis stamt niet alleen zijn vermogen om voorbereidselen voor het leven op school te treffen, maar daarop berusten ook zijn plicht en het recht dat te doen. Dit zijn geen vangnetten, maar lichtzuilen, om het symbolisch uit te drukken.'

Hier komt ook het schoolteam in beeld, als belangrijke bewaker van de schoolcultuur. Het binnen een team omgaan met deze cultuur, elkaar daar op aanspreken, is niet altijd even eenvoudig. Toch is het noodzakelijk.

Henk Veneman

Jenaplanbasisschool 't Vlot
Postbus 16
9600 AA Hoogezand

GERAADPLEEGDE LITERATUUR:

- 'DE GRENS' Kerstbijlage Nieuwsblad van het Noorden, dec. '91;
- Mensenkinderen, nov. '91 (jrg 7, nr 2, blz 23); 'Het kind als volwassene' (Els de Groen);
- 'Ouders stellen vragen over Jenaplanonderwijs' (H. Schunselaar, J. Henkelman, R. Buursink), NJPV, 1989;
- 'De Groepswet - Hartader van het jenaplanonderwijs' (Suus Freudenthal-Lutter), Compendium Jenaplanonderwijs, juni '84;
- 'Van didactiek naar onderwijspedagogiek' (P. Petersen, Wolters Noordhoff, 1982).

GEDRAGSCODE VOOR OUDERS

Dagelijkse regels

- A1. Telefonische berichten voor het team bij voorkeur doorgeven tussen 8.00 en 8.15 uur en na 14.45 uur.
2. Vanaf 5 voor half 9 's ochtends teamleden niet meer aanspreken op zaken die je wilt bespreken en die wat langer duren. Dit in verband met de andere taken die teamleden moeten doen en de aandacht die de kinderen dan vragen.
3. Hou je aan de afspraken die we binnen school hebben met betrekking tot trakaties. We willen snoepen tegen gaan in school, dus niet op snoep trakteren.
4. Help je kind herinneren aan zwem- en gymspullen.
5. Kijk in de tassen of er briefjes van school in zitten.
6. Zorg dat je vrijdags voor 13.15 uur in de speelzaal bent als je de weeksluiting wilt bijwonen.
7. Ouders moeten vooraf even melden als hun kind later wordt opgehaald. Ook speelafspraken tussen kleuters vertellen aan de groepsleider, zodat die er op kan letten dat alles goed gaat.

Overleg met de groepsleiders

- B1. Wil je iets bespreken met de groepsleider vraag dan of het gelegen komt. Maak lie-

ver van te voren een afspraak. Het team heeft nog zoveel ander werk te doen en zit vaak vast aan planningsen.

2. Ouders die onder schooltijd meehelpen moeten zich realiseren dat de groepsleider op dat moment werkt met de kinderen en de situatie niet geschikt is voor langdurig tussentijds overleg.

Voor de hulpouders

- C1. Hulpouders mogen koffie/thee uit de kannen pakken.
2. Graag eigen koffie/theespullen opruimen/afwassen.
3. Als de teamkamer bezet is kunnen de ouders pauzeren, roken en zitten in de keuken. Als er gerookt wordt a.u.b. ventileren. Er is ook een zitje in de gang. Daar mag niet gerookt worden.
4. We vragen begrip voor het volgende: De teamkamer is een werk- en pauzeruimte voor het team tot 8.25 uur, tussen 12.00 en 12.15 en na 14.00 uur. Ook onder schooltijd kan een teamlid in de teamkamer zitten te werken.
5. Voor de goede gang van zaken is het belangrijk dat de ouders die meehelpen op tijd afzeggen en indien mogelijk voor vervangers zorgen.

OUDER WORDEN, GROTER WORDEN. SPANNEND? JA!

Het is donderdag 24 juni 1993. Om half elf is het tijd voor de pauze. Mijn 35 kinderen uit groep 7 begeven zich naar buiten. Anja en Maria blijven echter staan. Anja vraagt of ze mij even kunnen spreken. Natuurlijk kan dat. 'Anneke pest ons, ze zegt dat we ongesteld zijn.' Ik vraag aan Anja of ze dat vervelend vindt. Het verwachte antwoord is natuurlijk 'ja'. Ik kan dus niet veel anders doen dan de twee meisjes te beloven dat ik het er met Anneke over zal hebben.

Het is voor het eerst dat ik in mijn groep hoor dat er iemand gepest wordt omdat ze ongesteld is. Ik voel me er niet prettig bij.

Het is me de laatste weken bovendien al opgevallen dat het infoboek over je eigen lichaam vaak bovenaan de stapel bibliotheekboeken lag. Misschien is het wel echt tijd om eens het een en ander te vertellen over ontwikkeling en groei, over wat er precies met en in je lichaam verandert.

Gegrinnik

In de middagpauze schrijf ik op het bord de volgende woorden:

Ouder worden, groter worden. Spannend? Ja!

Om kwart voor twee gaan we in de kring zitten. Het bord is dichtgeklapt en de tekst is niet te zien. Ik klap het bord open. Ze lezen de tekst. Veel gegiechel en gegrinnik. Ik vertel dat ik zes grote papieren heb klaar gelegd. Drie voor drie meisjesgroepen en drie voor drie jongensgroepen. Bovenaan elk papier staat een vraag. Voor de meisjes is de vraag: wat verandert er bij jongens? En voor de jongens heb ik de vraag: wat verandert er bij meisjes? Veel gegrinnik. Ik vertel dat alle woorden geschreven mogen worden die ze maar willen schrijven, dus 'kut', 'lul', 'neuken' is toegestaan, want dan weten we tenminste waar we het over hebben. Opnieuw gelach en gegiechel. 'Mag dat echt, meester?', vraagt Piet. 'Ja Piet, dat mag echt!'

De kinderen vertrekken in groepjes van 5 à 6, door mij samengesteld. Ik bemoei me er verder niet mee. Houd me verborgen in de kamer van het personeel. Zo krijgen de kinderen ook de kans om te schrijven wat ze willen.

Haar en bierbuik

Na een kwartier komen de kinderen terug, ik ook. Ik verzamel de papieren. De kinderen gaan vol spanning zitten. Veel afwachtend gegrinnik. Ik besluit

om eerst de papieren van de meisjes, over de jongens op te hangen. Op de drie vellen staan de volgende woorden:

Snor (2x), baard (2x), baard in de keel, langere lul (2x), borsthaar (3x), lulhaar (2x), groter (2x), kaal (2x), grijs, sterker, neushaar, grotere eikel, bierbuik (2x), dikkere kont, zware stem, stoppels, spermalozing, stoer, stijver, okselhaar, penis wordt groter, ze krijgen sperma, bij het vrijen wordt de penis stijf, adamsappel in hun keel, verstandskiezen, eelt onder voet, zwaarder gewicht, haaruitval, haar op de penis.

Woord voor woord lees ik voor. Al was het alleen maar om de kinderen te laten wennen aan het gebruik van deze woorden voor het vervolg van deze middag. Dan zeg ik het volgende. 'Dit is dus wat de meisjes weten over jongens, dat is nogal wat. Het zijn woorden die ze misschien begrijpen, misschien ook niet, maar waar ze in ieder geval wel eens van gehoord hebben. Trouwens, dat geldt ook voor de jongens. Het kan best zijn dat er jongens zijn die sommige woorden niet kennen. Dat is geen ramp, later zullen veel van deze woorden nog aan bod komen. Wie van de jongens heeft hier iets aan toe te voegen?'

'Ja, ik', zegt John. 'Eigenlijk kloppen er een aantal niet. Zoals bierbuik, dat geldt niet voor iedereen. En kaal of grijs haar ook niet.' 'Nee inderdaad, dat klopt, zijn er nog meer woorden die niet voor iedereen gelden?' 'Wie van de jongens?' Woorden als borsthaar, okselhaar, ver-

standskiezen, eelt onder de voet worden op deze manier snel behandeld. 'Eigenlijk hoort stoer er ook niet bij', zegt Mark. De meisjes spreken dit heftig tegen. Stoer hoort er wel degelijk bij. 'Jongens denken dat meisjes dat altijd leuk vinden, maar vaak is dat niet eens zo', zegt Ingrid. Bingo Ingrid. Een aantal jongens zie ik min of meer geschrokken kijken, ik zie ze denken of dat echt zo is of dat Ingrid een grapje maakt. Daarna vraag ik de jongens wat dan wel voor iedereen geldt?

'Baard in de keel', roept Jan. 'Wat is dat dan?' 'Dat is zo'n bult in je hals, net als jij hebt, meester', zegt Peter. 'Niet', zegt Natasja, 'dat is een adamsappel.' Als je de baard in de keel hebt, dan ga je zwaarder praten, dan verandert je stem', aldus Natasja.

Vervolgens komen we op haargroei. Dat er haar groeit op plaatsen waar het eerst nog niet groeide, vinden de meeste jongens niet zo ongewoon, althans dat bespeur ik in hun reacties. Reacties die trouwens toch wat zijn veranderd. Het giechelen en lachen is verdwenen, het is nu serieus. 'Wat is sperma, meester?', vraagt Piet. Ik vertel Piet dat sperma voor een groot deel bestaat uit zaadcellen, zaadcellen die weer nodig zijn om een eikel te bevruchten, een eikel die hoort bij de vrouw.' Hier laat ik het eerst bij. Er zijn trouwens voorlopig geen reacties meer. Ik vraag of de meisjes nog iets hebben toe te voegen. Dat is niet het geval en aldus besluit ik tot het ophangen van de drie papieren over meisjes, door de jongens geschreven. De volgende woorden zijn hier te lezen:

De borsten gaan groeien (2x), ongesteld (3x), haar tussen hun benen, okselhaar (2x), ze worden volwassen (2x), ze worden groter (2x), ze worden bijna allemaal zwanger, ze worden ouder (2x), tietten, haren op de kut, rimpels, ze worden sexueler, ze kunnen zwanger worden, dekharen, baarmoeder wordt groter, borstvoeding, romance, grotere voeten.

Tampon en maandverband

Deze keer laat ik eerst de meisjes aan het woord. Direct worden woorden als groter worden, volwassen worden en groeien eruit gehaald. Maar plotseling reageert

Mariska: 'Dat van ze worden sexueler, dat geldt ook niet voor iedereen.' Ik vraag Mariska wat dat dan is, sexueler. 'Dat weet ik niet, ik heb het niet geschreven.' Natuurlijk vraag ik niet aan de jongens wie dit bedacht heeft. Toch gaat de discussie over wat sexueler is. Is dat borsten krijgen, of op een bepaalde manier lopen, of iemand om de hals hangen? We komen er echt niet uit. Dat is ook nu nog niet mijn bedoeling. Trouwens, opnieuw reageert er plotseling een meisje zeer fel. Kim: 'Kim: 'Het klopt ook niet van dat zwanger worden. Meisjes worden niet allemaal zwanger, sommigen nooit en sommige wachten ook langer omdat ze zelf ook eerst willen werken ofzo'. Snel reageert John door te zeggen dat hij iets anders heeft bedoeld, namelijk dat meisjes zwanger kunnen worden. Kim heeft vrede met dit antwoord. Daarna vraagt diezelfde Kim wat een baarmoeder is. 'Daar groeit een baby in', antwoordt Ido. 'Bij de eierstokken', zegt Maurice.

'Wat', roept, schrikt Karin. 'Ja', zeg ik, 'je weet wel eierstokken in je buik, stikken waar je eieren op liggen, zo groot als een kippeï.' Gelach in de klas. Maar daarna besluit ik om te vertellen hoe dat nou precies zit met die eierstokken, baarmoeder en ongesteld zijn.

Ademloos luisteren de kinderen en stellen ze af en toe vragen. Of het geen pijn doet om ongesteld te zijn, of je je dan ziek voelt, dat je dus niet altijd zwanger kunt worden als je vrijt.

Tijdens het vertellen laat ik wat meegebrachte spullen zien. Eerst pak ik een tampon en een maandverband. Verbaasd vraagt iemand hoe ik daar aan kom, maar al snel zegt een ander dat je dat gewoon in elke winkel kunt kopen. Als ik vertel dat je een tampon in een vagina moet duwen, reageren heel wat kinderen verbaasd. Enkelen twijfelen of het touwtje wel sterk genoeg is, want stel je voor als het touwtje knapt. Ik geef de tampon aan Peter en laat hem er flink aan trekken. Er gebeurt niets! Ik pak een glas water en laat daarna de tampon zakken in het water. Grote verbazing! Wat wordt het dan groot. Nu pas is goed te zien dat een tampon haast lijkt op watten. Ik pak het maandverband, laat de verschillende kanten zien en vertel tegelijk iets over het gebruik van maandverband vroeger. 'Handig meester, zo'n plakstrookje',

zegt Ruud, als ik het plakstripje er af haal. Ik besluit met een korte reclameact, waarbij ik demonstreer dat dit maandverband toch wel ontzettend verschrikkelijk goed is. Ik vraag waarom er zoveel maandverbandreclames te zien zijn op tv. Karin zegt: 'Omdat het misschien toch niet heel schoon voelt en stel je voor als je dat kunt verbeteren'. Misschien is dat inderdaad wel de reden.

'Meester, waarom heb je eigenlijk alleen maar spullen voor meisjes meegenomen', vraagt Ruud. 'Eh, tja, omdat wij nu eenmaal niet ongesteld worden, Ruud', antwoord ik al grappend. Ruud reageert geïrriteerd: 'Nee, ik bedoel een condoom!' Tja, ik zie dat de vraag verkeerd door mij werd beantwoord. 'Dat ben ik vergeten Ruud, morgen neem ik er eentje mee.'

Gevoel en techniek

Ik merk aan de kinderen dat ze graag de technische kant willen weten, dus over eierstokken, baarmoeder, zaadlozing, het neuken op zich. Ik bemerk dat ze nog nieuwsgieriger zijn naar de gevoelskant. Niet nieuwsgierig in de zin van precies willen weten hoe het voelt, maar meer praten over verliefd zijn, iemand even aanraken, iemand een zoen geven. En dus praten we die middag nog verder over verschillende gevoelens die je voor iemand kunt hebben.

Vaak wordt dit gedeelte van het verhaal overgeslagen door leerkrachten, bang om iets van jezelf te moeten vertellen. En hoe vaak hoor of lees je dan dat kinderen daar dan nog niet aan toe zijn. Ik betwijfel dit zeer. Het gesprek over wat je kunt voelen voor iemand is zeer gevoelig. 'Ik voel me altijd blij als ik bij Heidi ben', zegt Mark. Anderen vinden het soms ook wel moeilijk; 'soms ben ik wel eens bang dat het dan uitgaat', volgens diezelfde Heidi. Hoe maak je trouwens aan iemand duidelijk dat je hem of haar leuk vindt? Gewoon zeggen, niet zeggen, via een vriendje of vriendinnetje of het gewoon niet weten hoe je dat kunt aanpakken. Ik vertel over mijn eigen verliefdheden. Dat ik vroeger met mijn vriendinnetje een code had bedacht: 'wat heb ik vandaag een buikpijn'. Dat was onze zin. En als ik die zin zei was er in Ria's tas een brief.

Als zij die zin zei lag er in mijn tas een brief. Wij vertelden elkaar veel in die brieven. De kinderen vinden het leuk om te horen. Ik geef zelfs een tip om het zo aan te pakken als je zelf iets niet durft. En vragen over wat je voelt als je vrijt, of wat je voelt als je klaarkomt, die vragen komen niet, simpel omdat dat nog niet speelt voor ze. En als je dus vertelt dat het heel prettig is om met iemand te vrijen, dat je je dan heel lekker kunt voelen, lekker warm, lekker knuffelbeerachtig, dan is dat ook voldoende voor de kinderen.

Andere levensvormen

Het gesprek gaat over andere levensvormen. Dat meisjes verliefd op elkaar worden of dat jongens verliefd op elkaar worden. Het valt me zo op dat de kinderen dit niet gek vinden, ze vinden dat net zo normaal als wanneer een meisje op een jongen verliefd is. Er komen geen voorbeelden van kinderen uit de klas. Wel dat Kim zegt dat ze zich ook best kan voorstellen dat ze verliefd kan worden op een meisje. Ik betrap mezelf op mijn verbazing aangaande de denkbeelden van de kinderen. Veel volwassenen kijken vreemd aan tegen homosexualiteit. Tijdens deze middag blijkt dat kinderen dat niet doen. Dus moeten leerkrachten naar mijn mening oppassen om niet praten over homosexualiteit in een soort taboe-sfeer, maar gewoon als iets dat hoort bij verliefd zijn.

Bijna automatisch verandert het onderwerp dan naar de TV. Ik stel de kinderen de volgende vraag: op welke manieren zie je in series dat mensen van elkaar houden? Klopt dat ook?

De manier waarop de acteurs met elkaar omgaan is vaak de leidende man en de afwachtende vrouw. Sommige meisjes zeggen dat ze dat niet willen. Dat ze zelf willen zeggen wat ze vinden. En dat een man niet stoer hoeft te doen.

Goed gedaan meester

Langzamerhand is het al bijna kwart over drie. Ik vraag de kinderen nadrukkelijk boeken mee te nemen over sex en seksuele voorlichting. Die komen dan in de hoek. Ik zal een condoom meenemen. 'Dan krijgen we een echte sexhoek',

besluit ik. Al lachend gaan de kinderen naar huis. Op één na: Anja. Ze wacht tot iedereen weg is, dan zegt ze: 'Goed gedaan meester' en gaat ook zij naar huis.

De volgende morgen beginnen we direct in de kring. Ik vraag of er ook kinderen zijn die het thuis verteld hebben. De reacties verschillen: Mark: 'Ik kwam thuis en moest al erg lachen en toen zei mijn moeder, wat is er?', en toen zei ik, raad eens waar wij het over gehad hebben?', en toen zei mijn moeder, oh dan weet ik het al,

over seksuele voorlichting.' Piet: 'Ik heb gewoon gezegd dat we het over sex hebben gehad, maar ik zei het vanmorgen bij het ontbijt en toen wou mijn moeder gelijk niet meer eten.' Ruud: 'Ik heb het ook zo

**Ik vond het heel goed
wat onze meester verteld heeft
het wat ook heel leerzaam.
We hadden allemaal dingen meegenomen,
boeken, tampons, condoom.
M'n moeder durfde er niet over te praten.
Ik vind dat je daar wel over moet praten
want het is doodgewoon.
Het was heel leuk.**

gezegd en toen zei mijn vader, dat is mooi want dan hoef ik dat niet meer te doen en toen zei ik 'maar ik weet nog niet alles'.

Ik vraag of er kinderen zijn die het niet gedurfd hebben. Drie meisjes steken hun vinger op. Kim: 'Ik durf dat niet hoor, dan krijg ik een rood hoofd'. Karin: 'Ik durfde het ook niet en dat zei ik tegen Ingrid (haar vriendinnetje) en toen zei zij het aan mijn moeder'. 'Ja en nu is ze kwaad', zegt Ingrid. 'Ja, omdat ik dat toch zelf wilde zeggen'. Ik vraag aan Ingrid of zij dat wist. 'Nee, toen niet, ik wilde Karin gewoon helpen'. Nou, zo kwaad ben ik nou ook weer niet', zegt Karin dan.

'Zijn er nog kinderen die tips hebben voor die kinderen die het niet durven te

vertellen?', vraag ik dan. De een zegt: 'Gewoon doen', een ander zegt: 'Met een briefje', weer een ander zegt dat als er op TV twee aan het vrijen zijn dat je het dan moet zeggen. De andere kinderen luisteren naar deze tips.

Net kauwgom

Dan pak ik mijn tas. 'Ruud jonge, ik heb voor jou een condoom meegenomen!'

'Ah', zegt Ruud, ik pak het pakje Durex condooms uit mijn tas. Doe het open en

laat de verpakking zien. Een pakje scheur ik open. 'Net kauwgom', roept John. De kinderen zien het glibberige condoom. Ik zeg dat er een zaaddodend glijmiddel op zit. En dan leg ik uit waarom. Als ik vervolgens het con-

doom uitrol is de verbazing van Piet erg leuk: 'Hè, zo groot???' 'Ja Piet, zo groot!' Ik vertel dat zo'n condoom natuurlijk wel sterk moet zijn, want als hij zou knappen dat er dan toch nog sperma kan ontsnappen. Het reservoir aan de kop van het condoom vinden ze erg grappig. Ik geef het condoom dan aan Karin die er water in moet doen. Dit gebeurt al giechelend.

Tot ieders verbazing zien ze nu hoe sterk een condoom eigenlijk is. Er kan wel een liter water in. Als het water er uit gedaan wordt, laat ik het condoom de kring rondgaan. Daarna komt het condoom met gebruiksaanwijzing in de hoek te liggen. Er zijn inmiddels vele boeken meegenomen door de kinderen. Onze sexhoek breidt zich al lekker uit.

Nog meer vragen

Verder zijn er de volgende dagen en weken veel kinderen die vaak boeken uit de hoek pakken, of in de hoek gaan lezen. De reacties zijn fantastisch. Kinderen komen bij me met nog meer vragen over ongesteld zijn, vrijen, sperma ('Meester, zit er in mijn plas ook sperma?'), enzovoort.

Als er op een zekere dag een gast in de klas is laat Tom hem de hoek zien en zegt vervolgens: 'Dit is onze sexhoek. Hier hebben we het allemaal over gehad, eerst durfde ik hier niet zo goed over te praten, maar nu wel. Leuk hè!'

Idee voor vervolg: een schoendoos in de klas zetten. De kinderen mogen hier briefjes inleggen met vragen er op die dan op twee of drie momenten in de week in de kring behandeld wordt.

BRONNEN

Gardner-Loulan, J.; B. Lopez; M. Quakenbush. Ongesteld. Kosmos Amsterdam, Antwerpen, 1980.

Kuijer, Guus. Een hoofd vol macaroni. Querido Amsterdam, 1990.

Kuijer, Guus. De tranen knallen uit mijn kop.

Querido Amsterdam, 1990.

Wolffers, Ivan. Vies is lekker.

Wolffers, Ivan. Eenvoudige cursus voor beginners in de liefde.

PSVG Den Haag, 070-3512521. Je bent jong en er gebeurt wat...

Rutgers Stichting, 070-3631750. Diverse materialen.

Diverse seksuele voorlichtingsboeken.

Gert Talens

Samenwerkingsschool 'De Brandaris'
Westland 6-10
8251 VX DRONTEN
03210-19106.

**Eerst vond ik het eng om over te praten.
Toem meester dat vertelde begon ik en
andere kinderen te giechelen, maar nu
vind ik het eigenlijk heel gewoon.**

HOMOSEKSUALITEIT OP DE BASISCHOOL

Bij het lezen van het artikel van Gert Talens over "Ouder worden, groter worden" was mijn eerste reactie "had ik maar in zo'n klas gezeten".

Het ouder worden krijgt in zo'n klas inderdaad iets spannends.

Ik had het lesverslag van Gert gekregen, omdat ik hem enige tijd geleden vroeg eens wat praktijkervaringen m.b.t. seksuele vorming te verzamelen. Samen met het COC (Nederlandse Vereniging tot Integratie van Homoseksualiteit) was ik bezig een brochure samen te stellen over Homo/lesbisch emancipatiebeleid op de basisschool.

Het artikel van Gert kon heel goed gebruikt worden om voor deze brochure de juiste toon te vinden.

In deze bijdrage wat meer over het onderwerp homoseksualiteit op de basisschool.

Moet dat ook nog?

Gert nog even aan het woord:

"Dat meisjes verliefd op elkaar worden, of dat jongens verliefd op elkaar worden. Het valt me zo op dat de kinderen dit niet gek vinden. Kim zegt dat ze zich best kan voorstellen dat ze verliefd kan worden op

een meisje. Ik ben verbaasd over de denkbeelden van de kinderen. Veel volwassenen kijken vreemd aan tegen homoseksualiteit".

De kinderen van Gert vinden het niet gek dat meisjes op meisjes en jongens op jongens verliefd worden.

Hoe denken basisschool-kinderen eigenlijk over dit onderwerp. Erg veel is daar nog niet over bekend.

Uit onderzoek blijkt dat 47% van 12-tot 13-jarigen niet weten wat de woorden homo-,bi-en heteroseksueel betekenen. Op 18 en 19-jarige leeftijd weet 6% het nog steeds niet.

Moet de school hier iets aan doen? Vanuit de samenleving komen allerlei vragen op het onderwijs af.

Zo deed minister Brinkman van WVC in juni 1989 een toezegging aan de Tweede Kamer. Het Instituut voor Leerplanontwikkeling (SLO) zou gevraagd worden te bezien welke mogelijkheden bestaan aandacht te vragen voor de discriminatie van en geweld tegen homoseksuele mensen, binnen de leerplannen en de leerplanontwikkeling.

Er kwam overleg tot stand tussen het onderwijsveld en de politiek over juiste aanpak en strategie.

Een eerste verkenning van deze problematiek maakte al spoedig twee zaken duidelijk:

- Bij de beantwoording van de gestelde vraag zouden ook de positieve kanten van homoseksualiteit belicht moeten worden.
- Het was gewenst bij het onderzoek samen te werken met mensen die de problematiek "van binnenuit" kennen, met name medewerkers van het COC.

Er werd een projectgroep gevormd, bestaande uit medewerkers van COC en SLO, die als opdracht kreeg een brochure te schrijven waarin leraren basisonderwijs concrete aanwijzingen krijgen om het onderwerp homoseksualiteit aan de orde te stellen.

De belangrijkste conclusies uit het werk van deze projectgroep kunnen als volgt worden samengevat.

De leraren van de basisschool dienen aandacht te besteden aan homoseksuele vorming, zodat:

- kinderen de kans krijgen uit te groeien tot geëmancipeerde volwassenen met een door henzelf gewenste leefstijl.
- kinderen op jonge leeftijd vertrouwd raken met het verschijnsel homoseksualiteit hetgeen agressie voorkomt jegens homoseksuelen op latere leeftijd.

Hoe kan de school aandacht geven aan homoseksuele vorming?

Komt er de zoveelste 'educatie' bij?

Homo/lesbische seksualiteit

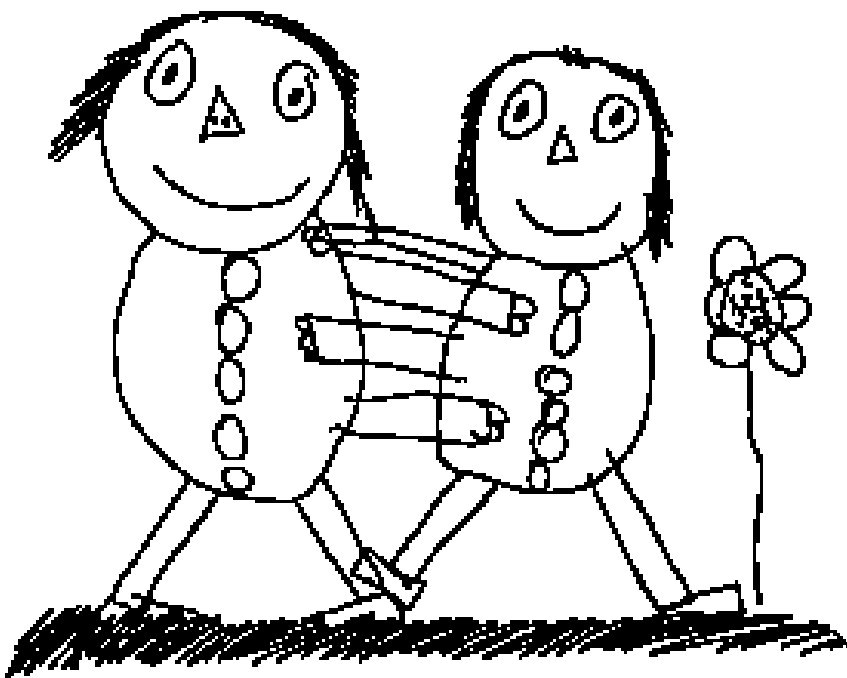
De opvattingen over kinderen en seksualiteit zijn aan het veranderen. Kinderen zijn op het terrein van de seksualiteit minder passief dan men steeds dacht. De laatste jaren wordt het inzicht sterker dat kinderen ook vaak genegenheid en vormen van seksualiteit zoeken.

Basisschoolkinderen ervaren seksualiteit aanvankelijk nog als zeer vanzelfsprekend, moeilijk te onderscheiden van andere alledaagse zaken.

Vanzelfsprekend is bij de seksualiteitsbeleving een groei zichtbaar. Een enkele karakteristiek:

Onderbouw:

- nieuwsgierigheid naar hoe jongens en meisjes er uit zien
- lijfelijk contact, knuffelen, geborgen voelen is belangrijk



Middenbouw:

- "er bij horen" er "hetzelfde uitzien" is belangrijk
- seksuele spelletjes

Bovenbouw:

- lichamelijke veranderingen gewaar worden
- vriendschappen met seksegenoten, maar ook veel belangstelling voor andere sekse.

(Uit: Invoeringsprogramma sexuelle en relationele vorming op de Basisschool. G.G.D. Gewest Helmond. M.J. Verhappen 1991)

In 1981 houdt de leraar en journalist Guus van der Veer in zijn artikel "Wie helpt de homoseksuele leerlingen?" een pleidooi het bestaan van homoseksualiteit in lesmateriaal en in de

omgang met kinderen niet langer te negeren, omdat je daardoor het fundament legt voor het latere, agressieve vooroordeel.

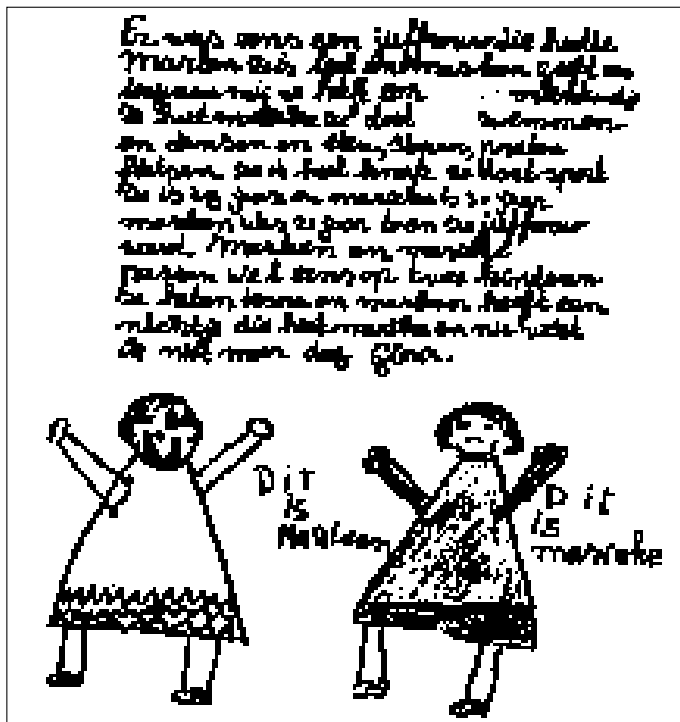
Homoseksualiteit moet daarom niet pas in het voortgezet onderwijs aan de orde komen, maar ook al in de basisschoolleeftijd.

In de onderwijspraktijk is echter de angst voelbaar dat kinderen wel eens homo/lesbisch zouden kunnen worden door hen voortijdig voorlichting te geven.

Door als opvoeder niet met kinderen over homoseksualiteit te spreken wordt kinderen de kans ontnomen om homoseksualiteit te leren begrijpen als een gelijkwaardige keuzemogelijkheid voor heteroseksualiteit.

Basisprincipes

Als het onderwerp homoseksualiteit in verband gebracht wordt met de Basisprincipes Jenaplan dan springen twee principes in het oog:



basisprincipe 2:

"Elk mens heeft het recht een eigen identiteit te ontwikkelen. Deze wordt zoveel mogelijk gekenmerkt door: zelfstandigheid, kritisch bewustzijn, creativiteit en gerichtheid op sociale rechtvaardigheid. Daarbij mogen ras, nationaliteit, geslacht, seksuele gerichtheid, sociaal milieu, religie, levensbeschouwing of handicap geen verschil uitmaken".

basisprincipe 7:

Mensen moeten werken aan een samenleving die ruimte en stimulansen biedt voor ieders identiteitsontwikkeling. Met deze basisprincipes biedt de Jenaplanschool voor iedereen een veilige plek; je weet je geborgen en gewaardeerd en je krijgt de kans uit te groeien tot een mens met een eigen leefstijl.

De brochure: een goed begin

In de eerste paragraaf werd reeds over een brochure gepraat, die door COC en SLO is gemaakt.

Deze brochure bevat geen lesmateriaal, maar richt zich vooral tot schoolteams, besturen en beleidsmakers, om het onderwerp homoseksualiteit op school bespreekbaar te maken.

In de eerste twee hoofdstukken wordt gesproken over de homo/lesbische emancipatie op de basisschool en de doelstellingen voor homo/lesbisch emancipatiebeleid.

Hoofdstuk 3 is de kern van de brochure en bestaat uit een uitgewerkt stappenplan naar homo/lesbisch emancipatiebeleid.

De eerste drie stappen bestaan uit het invullen van een aantal inventarisatielijsten.

De ingevulde lijsten geven een helder beeld over de stand van zaken met betrekking tot het onderwerp homoseksualiteit op school.

De brochure wordt afgesloten met de beschrijving van een voorlichtingsproject rondom het thema leefvormen en relaties.

De brochure is een goed begin. Leerkrachten hebben wellicht op den duur behoefte aan concreet lesmateriaal.

Belangrijker dan geschreven materialen is echter de sfeer die een leerkracht weet te scheppen, want dan alleen zullen kinderen en volwassenen elkaar in openheid kunnen ontmoeten en ontstaan er lessituaties zoals Gert heeft beschreven.

De brochure: "Homo/lesbisch emancipatiebeleid op de basisschool" is gratis te bestellen bij:

SLO
Boulevard 1945 3
Postbus 2041
7500 CA Enschede
tel. 053- 840471 (Yvonne Otten)

WISKUNDE IN DE JENAPLAN-SCHOOL (5)

Intermezzo

We zitten zo ongeveer in het midden van de serie artikelen over WISKUNDE IN DE JENAPLANSCHOOL. Bij velen van ons is er de alleszins begrijpelijke wens de wiskunde een geïntegreerd onderdeel te laten zijn van de wereldoriëntatie. Een centraal item bij deze materie is immer: welke structuurverleners moeten we cultiveren als we de methode geheel of gedeeltelijk vaarwel zeggen. We hebben het in dat verband gehad over de stamgroepkring, het groepsboek en de teamvergadering. Deze keer, als een pas op de plaats, een voorbeeld, een illustratie van wat bedoeld wordt. Tevens is het een samenvatting van het voorgaande.

Ontwikkeling of wetenschap

Het rekenen komt tot ons via de school. Het is als het ware een uittreksel van de rekenwetenschap, als een 'geschenk' uit de wiskundehemel neergedaald. Een gegeven.

Met het taalonderwijs zit het anders. Deze wordt meer en meer gezien als een ontwikkeling van de lerende mens zelf. Ieder heeft zelfs zijn eigen wijze van leren. We hebben geleerd daar niet teveel ons eigen (vaak cultuurbepaalde) waardeoordeel over uit te storten.

Is dit het essentiële verschil tussen wiskunde en taal, dat het eerste een wetenschappelijke benadering (uiteraard rekening houdend met de ontwikkelings-

fasen van het kind, enzovoort) vereist en het andere wordt ontwikkeld vanuit het talige kind zelf (uiteraard met als doel o.a. aansluiting bij de cultuur waarvan het deel uitmaakt)?

Naar mijn mening is het verschil niet zo groot als vaak wordt gesuggereerd. Er is wiskunde genoeg buiten het boekje. Er zit veel interessante wiskunde in doodgewone zaken. Zoals we ook de taal overal in onze wereld tegenkomen.

In dit artikel geeft ik een paar praktijkvoorbeelden van deze aanpak. Collega's die via cursussen of workshops enthousiast waren geworden hadden toch nog wel hun vragen:

- is er een model te geven voor deze activiteiten? en

- hoe verhoudt deze werkwijze zich tot 'de methode'?

Ook daarop in dit stuk een (begin van een) antwoord.

Tellen

Veel gras wordt de kinderen voor de voeten weggemaaid, veel ontwikkelingsmogelijkheden worden hen ontnomen, wanneer ze (bijvoorbeeld) niet zelf de relatie tussen tellen, hoeveelheden en symbolen mogen onderzoeken.

Ook voor de collega in

de kleuterbouw is het algemeen boeiend dit proces te observeren en daarop in te spelen.

Neem zes blikjes en doe daar respectievelijk 0, 1, 2, 3, 4 en 5 steentjes in. Sluit de blikjes af. Rammelen en raden maar. Kijken of het klopt. Vraag nu de kinderen eens of ze etiketten willen maken die op de blikjes kunnen worden geplakt, zodat we zonder te rammelen kunnen zien hoeveel steentjes erin zitten. De resultaten zullen divers zijn (zie afbeelding 1). En dat is juist het interessante! Nu hebben we gespreksstof voor de kring. Het is niet de bedoeling de 'fouten' weg te zuiveren, zelfs niet de 'besten' aan te wijzen. Dat hoeft de juf niet te doen, dat hoeft de groep niet te doen, dat doen de kinderen zelf wel als ze er aan toe zijn. Het gaat hier vooral om bewustwording en kritisch (dat wil zeggen: met oog voor detail) kijken naar jezelf en de ander. 'Wat doe je met de verschillen?' is een produktievere vraag dan 'Hoe werk je de verschillen weg?'.

Enveloppen

In de middenbouw zijn we altijd wel bezig met een aantal verzamelingen. Kinderen verzamelen alles. Enige aansporing is nauwelijks nodig. Op tijd weg-ruimen.....

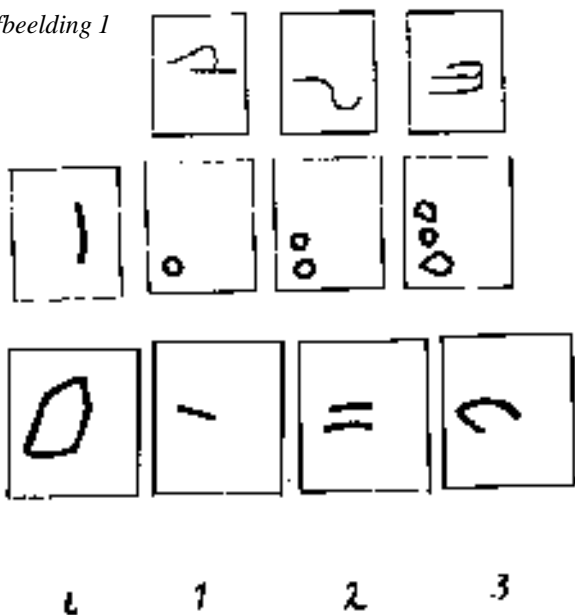
- schelpen
- vallen en klemmen
- schroeven en spijkers
- bodemdierpjes
- touw
- verhalen over de zee
- foto's en kaarten van bergen
- geboortekaartjes
- dobbers
-

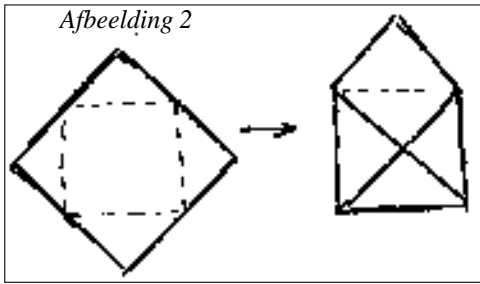
Op een gegeven moment verzamelden we enveloppen. Daarin heb je verschillende types en groottes. Ook het materiaal is nogal divers. Toen kwam de vraag: hoe wordt een envelop gemaakt?

Wat doe je met zo'n (een) vraag. Los je hem op dan ben je hem kwijt. We schreven dus geen brief naar de enveloppenfabriek. We gingen zelf enveloppen produceren. Sommigen herinnerden zich de vouwblaadjes van de kleuterbouw (afbeelding 2):

Dit werden vierkante enveloppen. Leuk,

Afbeelding 1

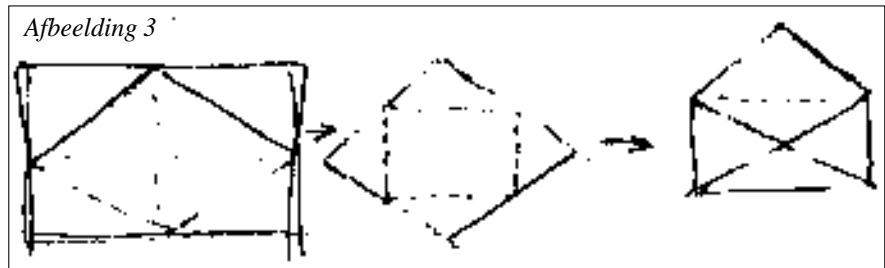




- vierkant
- rechthoek
- diagonaal
- (door) midden (delen)
- driehoek
- rechthoekige driehoek
- recht, scherpe en stompe hoek
- ruit
- parallellogram (ook geschikt als scheldwoord...)

maar hoe maak je rechthoekige? Daar werd zeer lang over gepuzzeld. Het heeft heel wat onbedrukt krantepapier gekost voor we eruit waren (afbeelding 3):

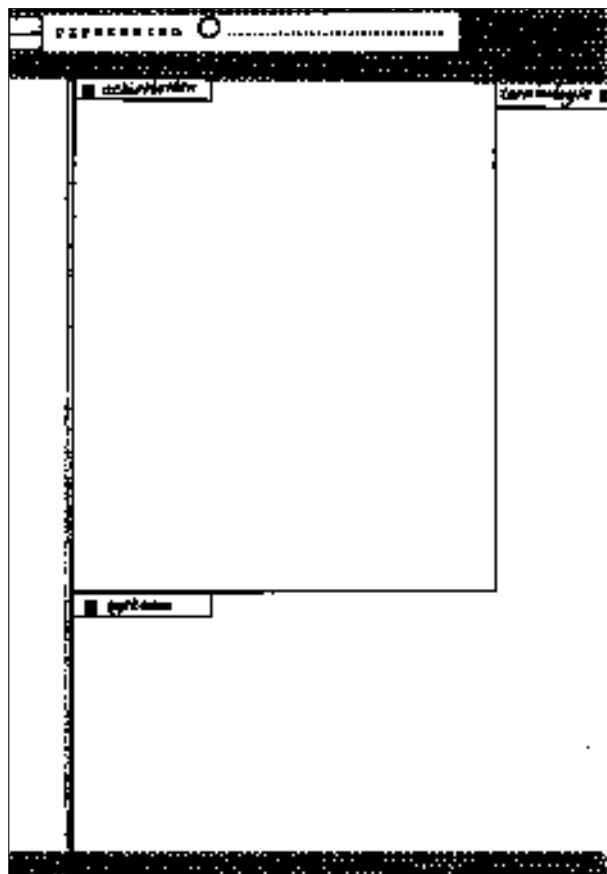
Deze en nog meer woorden worden in een officiële lijst bijgeschreven. Zo ervaren kinderen en wijzelf dat wiskunde (het



Model

Tijdens de besprekingen over de enveloppen en de produktie daarvan komen bepaalde begrippen aan de orde. Sommige daarvan moeten na enige discussie worden vastgesteld:

resultaat van) een menselijke activiteit is. De begrippen die gezamenlijk worden vastgesteld hebben daardoor meerwaarde. We zeggen niet meer: streep, maar: lijn. Niet: kant, maar: zijde. Uiteraard sluiten we hierbij aan op het begrippenarsenaal van de 'echte' wiskunde.



Afbeelding 4

Ook ontdekken we eigenschappen of wetmatigheden zoals:

- van elke ruit kun je een enveloppe maken, of
- twee gelijke driehoeken kun je op zes verschillende manieren aan elkaar leggen.

- een driehoek kan maar 1 stompe (rechte) hoek hebben.
- Samen met een korte beschrijving van de activiteiten worden de afgesproken begrippen en de gevonden regels in een overzicht geplaatst.

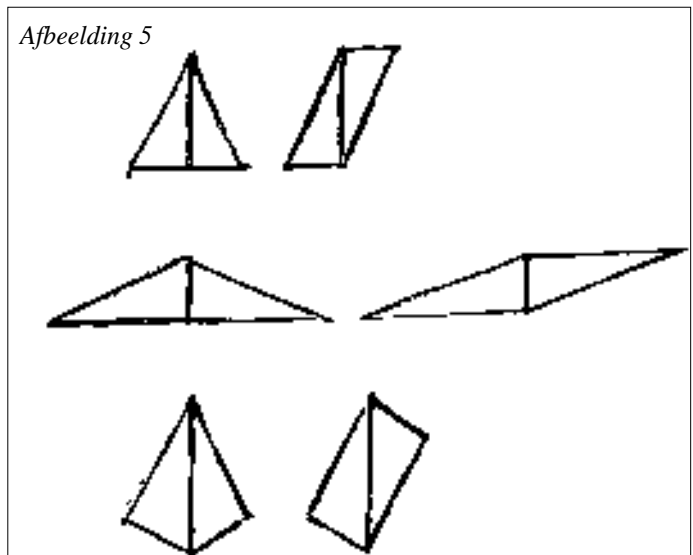
Hexagram

'Twee gelijke (= congruente) driehoeken kun je op zes verschillende manieren aan elkaar leggen.' We kwamen tot deze uitspraak nadat we een tijdlang hadden gespeeld met de rechthoekige driehoeken die als afval overbleven bij het maken van de enveloppen. Dit zijn de vormen die daardoor ontstaan (afbeelding 5):

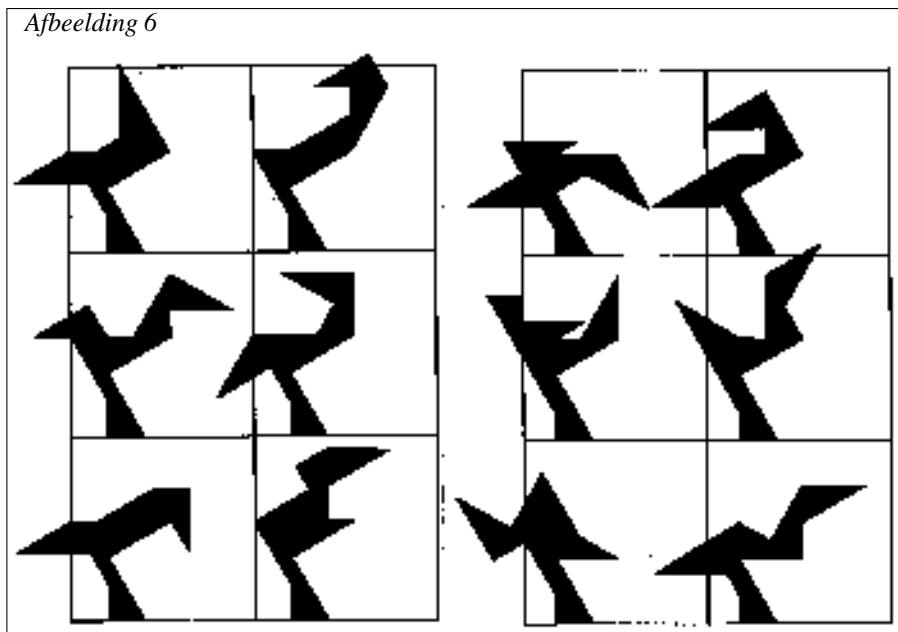
Als vervolg hierop heb ik de hexagrampuzzel, een zusje van de bekende tangrampuzzel, aangeboden. Deze bestaat uit zes rechthoekige driehoeken die samen een gelijkzijdige driehoek vormen. Het aantal vormen dat je hiermee kunt leggen is ook hier legio (afbeelding 6).

En de methode dan?

Een thema kan zo voor een flink aantal wiskundige activiteiten zorgen. Binnen een situatie die niet als 'vreemd' wordt ervaren zijn betrokkenheid, motivatie en inzicht optimaal. Bovendien gaan we uit van het feit dat leren een aspect is van de groepscultuur. Wij verzamelen, onderzoeken, bespreken, experimenteren als groep. Onmisbaar bij onze activiteiten zijn:



Afbeelding 6



- cijferend rekenen
- hoofdrekenen (tafels!)
-

Het is belangrijk binnen het ritmisch weekplan een goede verdeling te maken van de diverse wiskundige activiteiten. Minstens zo belangrijk is het dat de teamvergadering gezien en ervaren wordt als de plaats waar onderwijs wordt gemaakt. Zij is binnen het proces dat onderwijs heet het kristallisatiepunt. Op een aantal zaken kom ik in het vervolg van deze reeks nog terug. Onderwerpen als leermiddelen, het wiskundegesprek en het opzetten en bijhouden van een (persoonlijk dan wel groeps-) wiskundelogoboek krijgen nog aandacht.

- een aantal vaardigheden en, teneinde die zo inzichtelijk mogelijk te verwerven,
- een aantal leermiddelen

Beide krijgen in apart opgezette cursussen (die voor een deel ontleend zijn aan de methode) aandacht. Voorbeelden van cursussen:

- abacus
- procentencirkel
- stopwatch
- schaalverhoudingen
- maquettebouw
-

Kenmerkend voor deze instructielessen

is dat ze gegeven worden op het moment dat er behoefte aan is. We moeten met een stopwatch leren werken om de zweeftijd van zelfgemaakte parachutes te kunnen meten. In afbeelding 7 zien we de verhouding wereldoriëntatie - cursus in beeld gebracht. Naast deze kortlopende cursussen zijn er bepaalde aspecten van het rekenen die voortdurend ruimte, zorg en aandacht nodig hebben. Voorbeelden hiervan zijn:

- het wiskundegesprek
- onderzoekstrategieën
- wiskundige spelen, puzzels en curiositeiten

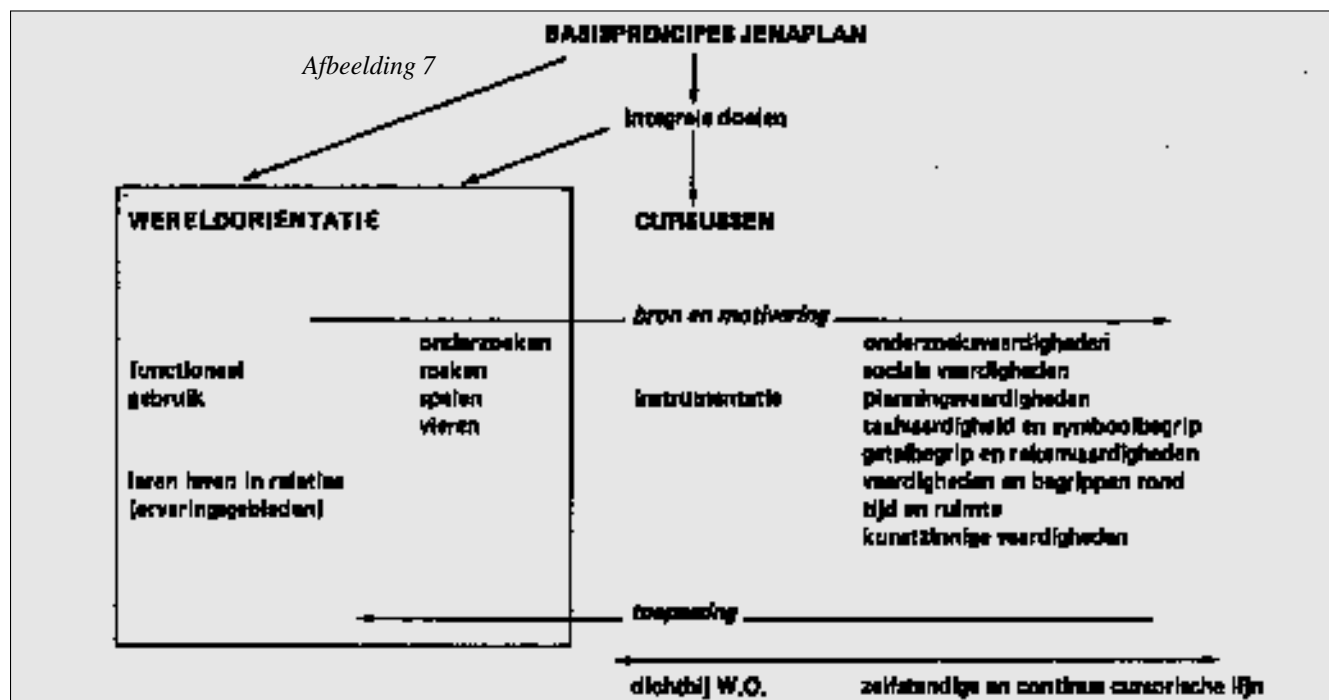
reacties

Met veel genoegen zou ik reacties op mijn artikelen ontvangen. Niet alleen krijg ik graag post, maar ik ben heel nieuwsgierig naar vragen, opmerkingen en ideeën van anderen over dit onderwerp.

Tom de Boer

de Fintsjes 27
9221 TS Rottevalle
tel. 05122-1709(sch.)
2209(hs.)

Afbeelding 7



HUISWERK?

Een aanzet tot discussie

Waarom geven leerkrachten huiswerk op? En waarom verwachten veel ouders dat ze dat doen? De meest gebruikte argumenten zijn: de kinderen moeten oefenen, memoriseren, herhalen, toepassen, leren hun tijd in te delen en studiemethoden verwerven. Bovendien kunnen ouders, omdat de school huiswerk opgeeft, een beeld krijgen van wat de school 'te bieden heeft' en wat van de leerlingen wordt geëist.

Voordat we ingaan op het nut van huiswerk, maken we eerst een onderscheid tussen open en gesloten (huiswerk)-opdrachten.

Een open opdracht stelt de leerling in staat het probleem te bekijken en een oplossing te vinden, waar meerdere oplossingen mogelijk zijn. Guilford noemt dit 'divergente produktie'. Voorbeelden zijn: een brief schrijven, zelf vragen formuleren bij een tekst, een verslag uitbrengen in de kring, een boekbespreking houden, enzovoort.

Een gesloten opdracht is een opdracht, waarbij slechts één antwoord (oplossing) juist is. Guilford spreekt in dit verband van 'convergente produktie'.

Betere schoolprestaties?

Opvallend is, dat de meeste huiswerkopdrachten tot het tweede type behoren. Ouders en leerkrachten zijn er over het algemeen van overtuigd dat de prestaties op school door het huiswerk beïnvloed worden, maar deze mening kan op grond van empirisch onderzoek betwijfeld worden (alhoewel er weinig onderzoek naar is gedaan).

Pidgeon onderzocht de invloed van ouders op de prestaties van hun kinderen. Hij vergeleek de prestaties van Engelse kostschoolleerlingen met die van leerlingen in het gewone onderwijs. De kostschoolleerlingen bleken na een aanvankelijke voorsprong (op ongeveer 13-jarige leeftijd) na twee jaar significant

minder te presteren dan de tweede groep leerlingen. Pidgeon verklaart deze prestatieverschuiving in samenhang met motivatiefactoren vanuit het gezin, de instellingen en de belangstelling van de ouders.

Eigler en Krumm werpen naar aanleiding van het onderzoek van Pidgeon de vraag op, of het huiswerk dan maar niet beter kan worden afgeschaft, vooral als men let op de belangen van de kinderen uit de 'sociaal zwakkere milieus'.

Bovendien kan het veronderstelde verband tussen het maken van huiswerk en de gewenste leerresultaten niet of nauwelijks worden aangetoond.

Tot zover dit stukje theorie, waarbij gebruik is gemaakt van 'Beknopte didaxologie' (vierde druk), E. de Corte e.a. Uitgeverij Wolters-Noordhoff, Groningen.

Diverse meningen

Binnen de redactie van Mensenkinderen zijn de meningen divers.

* De een vindt huiswerk geven verantwoord in het kader van wereldoriëntatie. Net zoals de groepsleid(st)er horen kinderen zich ook voor te bereiden. Deze denkwijze komt ook voor bij het 'perioden- onderwijs' in de Vrije School. Het is van groot belang dat kinderen leren hoe ze moeten studeren. Dit dient voornamelijk op school te gebeuren en is van groter belang dan huiswerk. Dit laatste dient wat omvang betreft zeer beperkt te blijven. Huiswerk is niet alleen schriftelijk werk, laat staan 'stampwerk', maar ook technisch werk, kunstzinnig werk of documentatiewerk.

* Een ander merkt op: Voor de onder- en middenbouw is het uit den boze. Echter in overleg met de kinderen en de ouders vragen wij hen wel eens wat extra te lezen. Ouders moeten ook gemotiveerd zijn om kinderen te stimuleren en te begeleiden. Kinderen

zelf dingen laten uitzoeken, interviews afnemen, zou ook als huiswerk gepropageerd mogen worden. Huiswerk moet zinvol zijn. Kinderen moeten gemotiveerd zijn en het moet worden gedragen door de ouders. Ouders die denken dat huiswerk leidt tot toelating tot een hogere vorm van voortgezet onderwijs moeten inzicht krijgen in het feit dat dit niet waar is.

* Weer een ander zegt: Huiswerk is onzin! Op school leren ze tijdens de blokperiode zelfstandig werken, ze leren plannen. Dat moet in principe voldoende zijn. Zijn ze met bepaalde thema's bezig, dan kunnen ze uit eigen vrije wil met ouders overleggen, wat de relatie thuis-school kan versterken. Ze kunnen plaatjes zoeken, het journaal bekijken, kranten bekijken. De prikkel om (vrijwillig) iets te doen, moet vanuit het thema komen. Het moet iets wakker roepen, de motivatie moet van binnenuit komen.

* Tegen! zegt tenslotte dit redactielid. Een schooldag is voor een kind een werkdag. Laten we geen huiswerk geven, omdat we dat zelf ook altijd kregen. Geef het kind tijd om twaalf jaar lang echt zorgeloos kind te zijn.

Gaat het echter thuis uit eigen vrije wil en uit enthousiasme aan de slag met een project, dan werkt het wel thuis, maar kan het geen huiswerk worden genoemd. Huiswerk wordt altijd opgelegd. Er is geen sprake van vrije keuze door het kind.

Als voorbereiding op het voortgezet onderwijs is het geven van huiswerk volkomen overbodig; mij hebben nog nooit berichten bereikt, dat kinderen het niet geven van huiswerk hebben ervaren als een nadeel in het vervolgonderwijs.

Hoe is het met 'huiswerk geven' gesteld in onze Jenaplanfamilie? Hoe wordt daar over gedacht? Absoluut tegen, ferm voorstander, staan alle teamneuzen dezelfde kant op wat dit betreft, is er op dit punt sprake van een duidelijk schoolbeleid? Laat het ons weten, schroom niet te reageren. Ter leringhe ende vermaeck.

RECENSIES

Wat doen we eraan?

In het vorige nummer van Mensen-kinderen stond een artikeltje over de zondebok, daarin werd een overzicht gegeven van de stadia die een groep doorloopt op weg naar een (groeps)evenwicht. Het bereikte evenwicht kan gekenmerkt worden door de stabilisatie van negatieve - of positieve groepsnormen. De zondebok komt meestal voor in groepen waar negatieve groepsnormen overheersen: waar het recht van de sterkste de overhand heeft, waar een kind of een groepje domineert, waar niet voor elkaar opgekomen wordt, waar niet alle kinderen hun stem kunnen laten horen

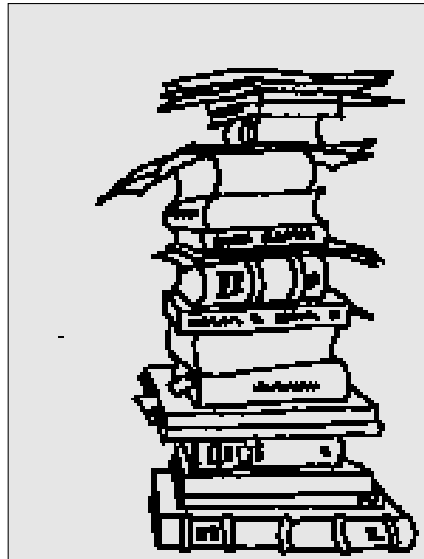
Mijn aandacht gaat uit naar de positief samenhangende (stam)groep. Een groep die gekenmerkt wordt door:

- Groepsverantwoordelijkheid: de kinderen voelen zich verbonden met elkaar en komen voor elkaar op, laten elkaar niet zitten.
- Wederzijds respect: ieder kind heeft zijn of haar eigen waarde en mag zijn/haar inbreng hebben.
- Samenwerken: de kinderen pakken samen taken aan (leuke en minder leuke), er zijn geen op wedijver gerichte taken.
- Besluitvorming: samen beslissen de kinderen over een verandering, ze luisteren daarbij naar elkaars argumenten.
- Problemen aanpakken: problemen worden besproken en niet achteloos (of angstig) opzijgeschoven.

Dit is natuurlijk een ideaalbeeld, een beeld van een stamgroep waarnaar wij, groepsleiders, ouders, streven. Uit zichzelf ontstaat een dergelijke positieve groepscultuur mijns inziens niet. Deze normen moeten voorgeleefd worden door ouders en groepsleiders. Maar hoe doe je dat?

Iedere stamgroepsleider/ster heeft hier

ideeën en gedachten over variërend van intuïtieve beelden tot bewuste theorieën. In de bijeenkomsten 'Groepsprocessen' voor het seminarium voor Jenaplanpedagogiek bied ik theorieën aan (zoals hierboven), die de stamgroepsleider/ster (hopelijk) bewuster maken van hun eigen ideeën en gedachten over Jenaplan en het ontwikkelen van een positieve groeps cultuur. Ik maak daarbij gebruik van een uitgave van de Schoolbegeleidingsdienst Rijnland: 'Snap je dat nou?' van Sipke Faber en Henny Steensma. In deze handleiding voor het stimuleren van de sociale ontwikkeling worden de fases van de sociale ontwikkeling (volgens Selman) uiteengezet en wordt er een scala



aan mogelijkheden gepresenteerd om sociaal gedrag en sociaal inzicht in de groep te bevorderen.

Maar dat is niet de reden waarom ik juist van deze uitgave gebruik maak. De reden is dat er door de schrijvers van uitgegaan wordt dat kinderen van invloed zijn op elkaars (sociale) ontwikkeling en dat de groepsleiders/sters daar ook gebruik van moeten maken. Aan een kind dat sociaal niet vaardig is (en vaak spreek je dan van gedragsproblemen) kan op verschillende manieren sociaal gewenst gedrag geleerd worden, niet in de laatste plaats door gebruikmaking van de kwaliteiten van andere kinderen.

De schrijvers noemen daarbij:

- Samenwerken in groepjes, het instellen van groepsbeloningen.
- Sociaal vaardige kinderen koppelen aan probleemkinderen (mentorschap).

- Voorbeeldgedrag van populaire, sociaal vaardige kinderen bespreken en aanwijzen.
- Kinderen leren feed-back te geven aan elkaar ...

Deze acties klinken ons waarschijnlijk bekend in de oren, mij ook destijds. Toch wordt Jenaplan in de uitgave nergens genoemd, terwijl ik de voorgestelde werkwijze erg herkenbaar vind. De groep is bij Jenaplanners het leermiddel bij uitstek: we vertellen elkaar wat ons bezighoudt in de kring, we werken samen aan een verslag of werkstuk, we hebben allemaal een taak in de klas, we bereiden vieringen voor de hele school voor, bij problemen besteden we er aandacht aan in de kring, enz.

De groep, de stamgroep kun je bijna zien als herkenningstekens voor Jenaplanscholen. Een Jenaplanschool is een school zonder klassen maar met stamgroepen, waarin kinderen van verschillende leeftijden samen spelen, werken, vieren en praten. De handleiding 'Snap je dat nou' biedt veel aanknopingspunten en ideeën om mee aan de gang te gaan in de stamgroep. Nu is er een nieuwe bewerking van de schrijvers Faber en Steensma uitgekomen..... Het heet 'Wat doen we eraan?' en het gaat over gedragsproblemen en sociale ontwikkeling bij 4- tot 12 jarigen. Behalve het bespreken van de sociale ontwikkelingsstadia van Selman, werkvormen die de sociale ontwikkeling beïnvloeden en lessuggesties, wordt er in het boek de nadruk gelegd op het opzetten van een handelingsplan. Vanuit de veronderstelling dat gedragsproblemen vaak voortkomen uit een gebrek aan sociale vaardigheden en sociaal inzicht, stellen de schrijvers dat het verstandig is de sociale ontwikkeling een structurele plaats in je groep, op school te geven. Zij pleiten ervoor de sociale ontwikkeling te stimuleren en te beschrijven in het schoolwerkplan. Ook zouden kinderen met gedragsproblemen gebaat zijn met een aparte op hen gerichte aanpak van de sociale ontwikkeling in de groep, een handelingsplan. Daarvoor geven zij een aantal handreikingen, lessuggesties en praktijkmateriaal. De aanpak die zij voorstaan is gestructureerd en het bekende schema:

Signaleren-Diagnostiseren-Oplossing



formuleren-Uitvoeren en Evalueren hanteren zij ook in hun bespreking.

Ik vind ook dat de sociale ontwikkeling over het algemeen meer aandacht behoeft op scholen, al vormen Jenaplan-scholen meestal wel een positief voorbeeld. Toch zou ik ook willen pleiten voor een iets gestructureerdere aanpak van sociaal niet vaardige kinderen. Een handelingsplan of een actie-onderzoek kan daarbij een goed middel zijn. Natuurlijk draait alles om de spil, de groepsleerkracht. Die stimuleert sociaal adequaat gedrag en geeft gestalte aan de groepsnormen. Voor die groepsleider/-ster is het boekje 'Wat doen we eraan' dan ook geschreven, als achtergrondinformatie of als leidraad.

BESPROKEN WERD

Wat doen we eraan? Gedragsproblemen en sociale ontwikkeling bij 4- tot 12 jarigen
S.E.K. Faber, H.Y. Steensma. Uitgeverij Intro
Nijkerk
ISBN 90 266 6101 0. Prijs f 34,50.

Als ze als kind

Als ze als kind niet altijd zo stil had
hoeven zijn
had ze vandaag misschien het
hoogste lied gezongen
als ze als kind niet altijd zo alleen
had hoeven zijn
had ze vandaag misschien al lang
iemand gevonden

Als ze als kind niet altijd zo bang
had hoeven zijn
had ze vandaag misschien van
iemand durven houde
als ze als kind niet altijd zo'n
puinhoop had gezien
had ze vandaag misschien kastelen
kunnen bouwen

Als ze als kind de warmte van de
zomer had gekend
was ze die warmte in haar winter
nooit verloren
als ze als kind de warmte van een
nest had gekend
had het haar hele leven lang niet zo
gevroren

Als ze als kind niet al zo oud had
hoeven zijn
had ze vandaag nog een kinderlied
gezongen
als ze als kind gewoon een kind had
kunnen zijn
was ze vandaag als een kind
opnieuw begonnen

Liselore Gerritsen

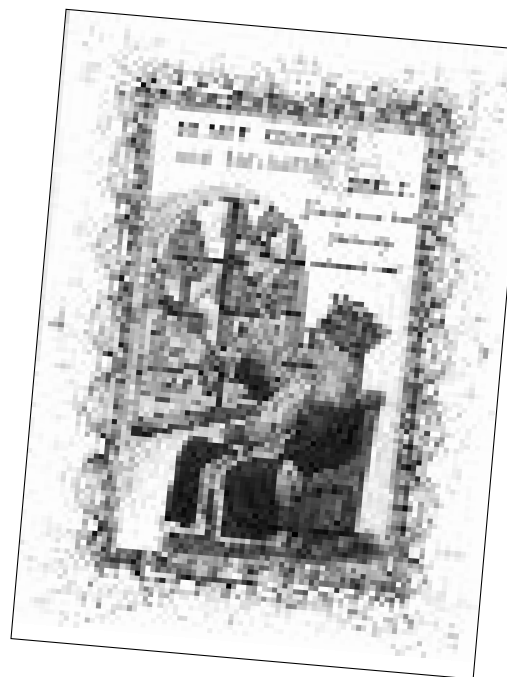
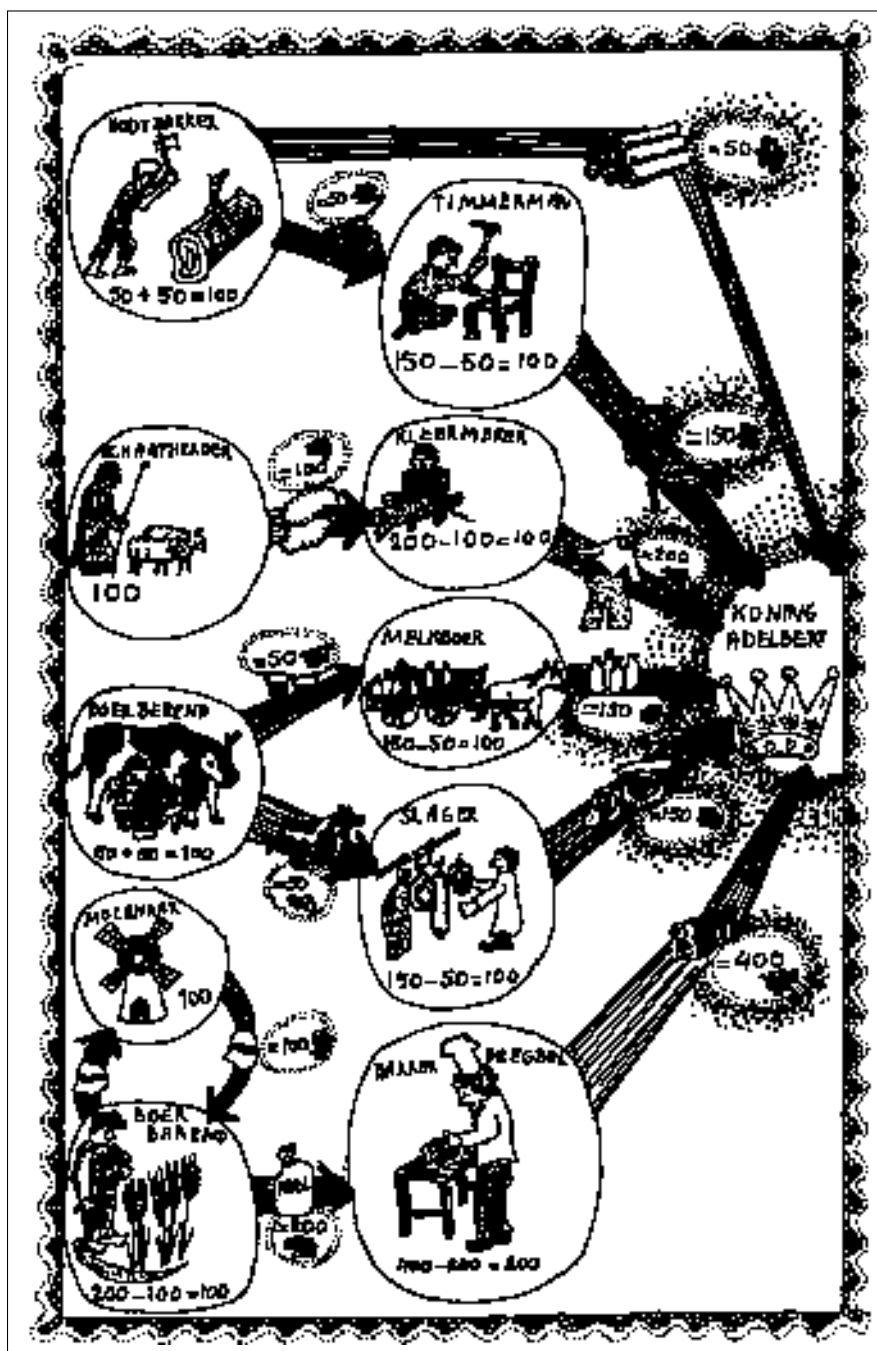
De economie uitgelegd aan kinderen: in de vorm van een sprookje!

In dit blad is de laatste jaren regelmatig aandacht gegeven aan de pedagogische en didactische betekenis van verhalen. Een verhaal kan heel wat meer duidelijk maken dan een zakelijk betoog, zeker aan kinderen. In een verhaal kun je iets (laten) meebeleven.

Om die reden hebben mensen steeds verhalen gebruikt om anderen (kinderen) iets duidelijk te maken. Dat zijn niet altijd even geslaagde verhalen, want niet zelden ligt de 'boodschap' er duimendik

bovenop. Geef mij dan maar een verhaal zonder 'bedoeling', een 'gewoon mooi' of 'gewoon gek' verhaal.

Ditmaal bespreek ik een boek waarvoor dat zeker niet geldt. Het is een sprookje over drie opeenvolgende koningen van het land Adelbardije. De eerste koning, Adelbert, merkt op een zekere dag dat de schatkist steeds leger wordt en reageert door versneld belasting te heffen, maar daardoor loopt de zaak steeds verder in



de soep. Want dan hebben de hout-hakker, de meubelmaker, de boer, de bakker, de kleermaker, etc. steeds minder geld om van elkaar grondstoffen en eten te kopen. De zoon van de koning kan rekenen en ontdekt dat er ergens een lek moet zitten, en dat blijken aankopen (door de koningin) van dure parfums in het buitenland te zijn. Zo wikkelt het verhaal zich af, als een detective, inclusief allerlei intriges.

Een hoogtepunt is de strijd om de linten: haarlinten, versierlinten, etc. De koopman Prikneus bedenkt steeds 'efficiëntere' produktiemethoden en introduceert tenslotte 'wegwerplint', wat een gigantisch milieuprobleem veroorzaakt. Het principe 'de vervuiler betaalt' blijkt economisch gezien nogal wat voeten in de aarde te hebben. De laatstbeschreven koning, Vedelhart overweegt dan bij zichzelf:

"Allemaal haat en nijd. Iedereen probeert een ander de loef af te steken, of het nu gaat om voetballen of rekenen... Bij het voetballen gaat het niet om het spel, maar om de winnaar. Bij het rekenen gaat het niet om wat je uitrekt, maar wie het 't snelst doet. En toch is het eerste het belangrijkste: waarom zou je voetballen, als het niet was om de aardigheid van het spel?... Waarmee zou je rekenen, als het niet belangrijk is wat je uitrekt?..."

Opeens dacht hij aan Prikneus: "Voor Prikneus was het ook niet belangrijk wat hij produceerde. Of het nu een



mooi stevig lint was, of smerige rotzooi, dat kon hem niet schelen; als hij er maar geld mee verdiende.

Dat door zijn toedoen de berg afval steeds groter werd, interesseerde hem niet; als er maar geld in zijn kassa stroomde". Peinzend keek Koning Vedelhart weer naar de som op het bord...."Eigenlijk begon al die narigheid al op school", dacht hij, "als de kinderen leerden dat het er niet toe doet

wat he uitrekende, wat je las of wat je schreef, als het maar beter was dan het werk van een ander".

Hij bedenkt dan een onderwijsvernieuwing die volstrekt verkeerd uitpakt, omdat de oude schoolmeester er niets van snapt.

Het is verleidelijk om meer citaten uit dit boek te geven.

Het boek is uitgegeven in twee delen, twee stevige paperbacks in één cassette.

Het verhaal is in 'handgeschreven' vorm, wat de sprookjessfeer verhoogt en dit laatste geldt ook voor de plaatjes (die zelf ingeplakt moeten worden).

Wat de beoordeling van de zakelijk-economische kant betreft ga ik af op het oordeel van op dat terrein deskundigen, die het een correcte wijze van beschrijven van economische processen en dilemma's vinden.

Wat de gebruiksmogelijkheden betreft ben ik zonder meer enthousiast. Het kan een belangrijke bijdrage vormen aan het ervaringsgebied "Maken en gebruiken" in de bovenbouw en doorsnijdt daarbij alle domeinen: arbeid, consumptie en duurzaamheid. Het draagt bij aan het kritisch nadenken over productie en consumptie. Het leent zich in het bijzonder om uit te werken als project in de vorm van de verhaallijn. Mochten scholen dit gaan doen, dan stel ik op prijs daarvan tijdig bericht te ontvangen, om mee te helpen aan verslaggeving ten behoeve van Mensen-kinderen en ten behoeve van de (aanvulling op de) map van het ervaringsgebied.

BESPROKEN WERD

De drie koningen van Adelbardije

door: Marianne van Albada

uitgeven door: Philippe Boucher, Midlaren, 1992.

ISBN 9070462133, prijs f41.- voor de twee delen samen.

[In beperkte oplage ook verkrijgbaar als gebonden boek, twee delen in één band, voor f47,50].



Signalement

KLIEUW- EEN HEEL BIJZONDER BOEKJE

Recent kwam een herdruk uit van een boekje met een bijzonder karakter- 'Klieuw', van Niko Tinbergen.

Waarom is dit boekje bijzonder?

Allereerst vanwege de schrijver- een wereldberoemd bioloog/etholoog (hij kreeg in 1973 de Nobelprijs voor de biologie, samen met Konrad Lorenz en Karl von Frisch), die voordat hij dit boekje schreef wetenschappelijke studies over zilvermeeuwen op zijn naam had staan. En dan een paar jaar later een eenvoudig, boeiend en niet versimpelend kinderboekje schrijven. Dat is pas echt knap!

De tweede reden waarom het bijzonder is: het is ontstaan in de vorm van een wekelijkse brief aan zijn kinderen, toen de schrijver in de oorlog als gijzelaar gevangen zat in Vught. Achterin deze druk wordt dat door een van de kinderen van toen aan de kinderen van nu verteld.

Het boekje heeft voor kinderen van nu (voorlezen in de onderbouw, zelf lezen vanaf de middenbouw) nog niets aan waarde verloren. Het is een verhaal, waarin heel wat wetenswaardigs over het leven van zilvermeeuwen verteld wordt. De door de schrijver zelf gemaakte sfeervolle tekeningen vertellen hun eigen verhaal.

Het boek kan functioneren in het kader van vooral de volgende ervaringsgebieden:

- Communicatie: diertaal in houding en gebaar, het beoefenen van gedragsstudies van dieren door en met kinderen (bijv. ook de uitdrukking van gevoelens bij hond en poes).

- "Het jaar rond", vanwege de nadruk op het cyclische. Aan het eind van het boek wordt dit als volgt onder woorden gebracht:

'En zo ging het door: ei - jong - oud - ei - jong - oud ...

En zo gaat het nog door: ei - jong - oud - ei - jong - oud ...

En zo zal het altijd doorgaan, altijd, altijd....

ei - jong - oud - ei - jong - oud - ei - jong - oudUIT!



BESPROKEN WERD

Klieuw

door: Niko Tinbergen

uitgegeven door: Boucher, Midla-

ren, 1992, prijs f17.90

ISBN 90 70462 230

OPGEDOKEN..... UIT HET JENAPLANARCHIEF: GROEOPLEID(ST)ER ZIJN

In Hoevelaken, op het CPS, bevindt zich het Jenaplanarchief uit de erfenis van Suus Freudenthal. Dat materiaal snuffel ik af en toe eens door of, al opruimend, kom je soms toevallig interessante zaken tegen. Zo kwam ik dit stuk tegen uit 1980, van een schoolleidster van een Jenaplanschool, dat bij mijn weten niet gepubliceerd werd. Het bevat gedachten en ideeën die nog steeds de moeite waard zijn.

Mij is gevraagd als schoolleider een antwoord te zoeken op de vragen:

- 'Welke belemmeringen ondervindt de groepsleid(st)er in de Jenaplan-school?'
- 'Hoe kunnen deze verholpen worden?'

Ik zal een poging wagen. De oorzaken van eventuele belemmeringen liggen mijns inziens eensdeels in de (on)mogelijkheden van *de persoon*, anderzijds in *externe factoren*.

Belemmeringen in de *persoon* kunnen onder andere zijn:

- geconserveerde opvattingen over kinderen, leerstof, leren, gezag enz.;
- de idee dat leiding betekent:
 - alles in de hand houden, of het andere uiterste
 - vrijheid als een soort laissez-faire;
 - de angst overzicht te verliezen;
 - te weinig inzicht in menselijke of zakelijke relaties en derhalve niet adequaat kunnen handelen;
 - leerstof zien als losstaand van (maar wel 'nuttig' voor) kinderen, zonder te overwegen welke ontwikkelingen in kinderen aanleiding kunnen zijn deze op hun eigen wijze met bij hun wereld passende of daarvoor nuttige kennis in contact te brengen;
 - organisatie, onder andere binnen de stamgroep, alsmede inrichting en middelen.

Een gedeelte van de genoemde belemmeringen is af te leiden uit eigen ervaringen in en met het onderwijs.

Belemmerende externe factoren zijn:

- opleiding;
- begeleidingsmogelijkheden en de kwaliteit daarvan;

- conceptdwang;
- de aanzwellende roep in onze maatschappij om 'prestaties'; de zaken gaan in toenemende mate weer voor het meisje/de jongen!

Wat zou mijns inziens aan deze problemen gedaan kunnen worden?

- *Opleiding*: Een gerichte (wellicht eigen) opleiding dient de jonge mensen voor te bereiden op vaardigheden/kundigheden voor en inzichten in de nieuwe school, zowel theoretisch als praktisch. Belangrijke onderdelen hierbij zijn:
 - observeren van kinderen individueel en in relatie tot...
 - (doen) observeren van eigen gedrag en dat in discussie houden;
 - gesprekken goed kunnen (bege)leiden en weten hoe daarmee verder te handelen;
 - leiding geven aan en in processen;
 - betekenis, gebruiksmogelijkheden en plaats van goede werkmiddelen;
 - dagboek/logboek bijhouden en onderling bespreken;
 - de relatie met ouders.
- *Begeleiding*: Deze bijvoorbeeld niet slechts richten op conceptverdieping, maar meer op het praktisch handelen in en met verschillende groepen. Daartoe zou in elke school een interne begeleidingsgroep moeten bestaan, wellicht periodiek wisselend van samenstelling, ondersteund door een externe begeleider, die objectiviteit moet kunnen koppelen aan eigen ervaringen in een Jenaplanschool. Voorts zouden groepsleid(st)ers veel meer moeten

kunnen hospiteren in reeds gevorderde JP-scholen, of in ander eveneens kindgericht onderwijs.

- Heroverwegen wat de positie van de *schoolleider* in het totale proces kan/moet zijn.
- *Conceptdwang*: Ik heb vele groepsleid(st)ers in grote spanning zien geraken, die soms omsloeg in afkeer van Jenaplan, doordat het concept als *confrontatiemodel* werd gehanteerd, in plaats van als een *inspiratiebron*: een soort Kema(af)keur! Heel belangrijk is elkaar telkens te vragen waarom we doen wat en zoals we doen, welke gedachten ons daartoe *inspireren of belemmeren* en hoe we *elkaar en anderen ons zouden kunnen helpen*. Het gaat om *zorg voor elkaar en openheid*. Wie uiteindelijk geheelonthouder *wil* worden, *moet* niet onmiddellijk ophouden met drinken! Dus niet slechts praten over of kennis hebben van de uitgangspunten Jenaplan, maar naar de *geest* hiervan met elkaar omgaan.
- *Prestatiedwang*: Juist in deze soms verschrikkelijke tijd is het belangrijk niet toe te geven aan de harder wordende roep om prestatie ten behoeve van de natie, of het westen/oosten, de maatschappij, enz. Ook in onze scholen moet de prestatie erg belangrijk zijn; ik vind dat daarover soms veel te licht gedacht wordt. Waar het echter om gaat is, dat we presteren in relatie brengen met humane doelen: niet presteren ten koste van..., maar ten dienste van anderen en het andere en zelf een soort *prestatiegeweten* ontwikkelen. Soms kun je iets presteren door iets na te laten! Vrijwel doorlopend moeten we (kinderen-groepsleid(st)ers-ouders-opleidingen-begeleiding-bestuur) blijven praten over wat belangrijk is in een mensenleven en hoe we de ideeën daarover omzetten in verantwoordelijk handelen.
- Ik besef verre van compleet te zijn geweest, maar het gaat om een bijdrage tot discussie, heb ik begrepen. Als dat lukt, ben ik tevreden; dan heb ik ook wat *gepresteerd*.



