

WELSEN Kinderen

Tijdschrift voor en over Jenaplanonderwijs



**IN DIT NUMMER:
IMAGO VAN HET
JENAPLANONDER-
WIJS**

Jaargang 10, nummer 2, november 1994.

Uitgegeven door de

Nederlandse Jena-planvereniging.

Abonnees, individuele leden, scholen en besturen of medezeggenschapsraden ontvangen dit tijdschrift vijf keer per schooljaar.

Mensen-kinderen verschijnt in september/november/januari/maart en mei. Losse abonnementen à f 37,50 per jaar schriftelijk op te geven bij het administratie-adres: Jenaplanbureau, Berkenweg 28, 1741 VA Schagen.

Voor zendingen aan één adres geldt: 5 tot 9 exemplaren f 35,- per abonnement, 10 en meer exemplaren f 32,50 per abonnement. Studenten/cursisten f 32,- 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, Cees Jansma, Felix Meijer, Kor Posthumus, Pieter Quelle en Gerda van Vilsteren

Eindredactie: Kees Both (CPS)

Redactieadres: LPC-Jenaplan/CPS, Postbus 30, 3870 CA Hoevelaken, tel.: 03495-41211.

Layout en opmaak:

Amanda van den Oever, Deil.

Foto's:

Foto omslag en pag. 4: Ine van den Broek, Buren.

Advertenties:

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

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

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

Druk:

De Brandaen Grafische Totaalservice, Amersfoort.

Oplage: 900

O Copyright Nederlandse Jenaplanvereniging

ISSN 0920-3664

MENSEN kinderen

Tijdschrift voor en over Jenaplan onderwijs.

INHOUD

VAN DE REDACTIE3

Imago van het Jenaplanonderwijs4

Mirjam Groothuis en Jacqueline Scholing

Fusie is ruzie?8

Wim van Gelder

Groepsgrootte en Jenaplanschool11

Henk van der Weijden

Mijn kleuters schilderen portretten14

Riet van der Lee

Wiskunde in de Jenaplanschool (6) Het wiskundegesprek16

Tom de Boer

TOM19

Over testen en toetsen: Naar aanleiding van de nieuwe AVI-toets20

Ad Boes

Wat gebeurde er die nacht? Het gebruik van bronnen bij W.O.23

Rinze Procee

Sint en Piet spelen mee27

Nellie Braaksma-Wiegersma

Sociocratie (2)30

Han Weerheym

RECENSIES

Wat doen we eraan?31

Susanne van Capelleveen

De diepste kloof32

Tom de Boer

Een reis naar binnen32

Tom de Boer

De groeten uit Sint-Petersburg33

Kees Both



Dat was schrikken! Een leraar bedreigd door een leerling met een pistool. Amerikaanse toestanden in Purmerend. Dreiging met geweld tegen leraren schijnt trouwens veel meer voor te komen, al komt het niet in de krant. Scholen houden dat liever voor zichzelf. Twee dagen later in de onderwijsbijlage van Trouw een artikel over High Schools in de Verenigde Staten, naar aanleiding van bovengenoemd incident. De schrijfster vertelt over supergrote High Schools, die aan het geweld ten gronde gaan. In New York is men bezig weer kleinere V.O.-scholen te stichten, van zo'n 500 leerlingen maximaal. Een ander veel gebruikt model is het creëren van kleinere vrij zelfstandige eenheden binnen grotere scholengemeenschappen. Experimentele kleinere (sub-)scholen bleken de afgelopen jaren heel wat succesvoller dan de knoepers van scholengemeenschappen. En onder 'succes' moet dan verstaan worden: geen metaaldetectoren bij de ingang nodig om wapens op te sporen, veel minder spijbelen en schooluitval, de

school wordt door jongeren als een van de veiligste plaatsen beschouwd (soms veiliger dan thuis!), aanzienlijk betere schoolresultaten. De grotere 'efficiëntie' en het 'brede aanbod' van grote scholen blijken vaak niet effectief.

In het artikel van Trouw wordt één zo'n wél effectieve school kort geschetst: Central Park East Secondary School. Ik heb het voorrecht gehad deze school zelf te kunnen bezoeken, enkele jaren geleden.

'Zo kan een voortgezet-onderwijs-school volgens Jenaplan er dus uitzien', dacht ik toen. Een sterk gemeenschapsgevoel, leraren die in kleine teams werken voor maximaal 80 leerlingen, een brede instroom en daardoor grote verscheidenheid aan leerlingen, de nadruk op zelfstandig leren denken. Over dit soort scholen moet ik maar eens in Mensenkinderen schrijven, bedenk ik nu.

Heb ik het goed dat ook in ons land steeds meer kanttekeningen geplaatst worden bij de wel zeer eenzijdige, zogenaamd 'economische', benadering

achter schaalvergroting? Over een volgende fusiegolf in het basisonderwijs hoor je niets meer, gelukkig.

In dit nummer veel aandacht voor schoolorganisatorische zaken: PR (over het imago-onderzoek van Jenaplan-scholen), groepsgrootte, fusies, sociocratie. Ad Boes gaat in op de herziene kerndoelen. Tom de Boer vervolgt zijn wiskunde-reeks. Uit de praktijk artikelen over schilderen met kleuters, Sinterklaas vieren en het gebruik van bronnen bij W.O. Zelf verhaal ik over ervaringen bij een werkbezoek aan Sint-Petersburg in Rusland. De column van TOM en enkele recensies maken dit boekje compleet.

In het colofon ontbreekt bij de redactie een naam: Hans Bijster. Die is als senior gestopt met al zijn Jenaplan-werk. Hans, bedankt voor je jarenlange bijdrage. Kor Posthumus, schoolleider van De Bernebrêge in Heerenveen, komt onze redactie versterken. Welkom. Veel leesplezier en een goede decembermaand gewenst.

Je hebt gelijk

Een rabbi kreeg een huwelijksgeschil voorgelegd en luisterde geduldig naar het verhaal van de vrouw. 'Je hebt gelijk', zei hij.

Toen kwam de man tussenbeide, de rabbi luisterde naar hem, dacht goed na: 'jij hebt ook gelijk' zei hij.

Iemand die dit gehoord had, riep toen uit: 'Als hij gelijk heeft, hoe kan zij dan gelijk hebben?'

De rabbi nam dit in overweging en zei: 'En jij hebt ook gelijk'.

IMAGO VAN HET JENAPLANONDERWIJS

Schoolleiders en ouders geven een beeld van Jenaplan

Aan het begin van dit jaar gaf de Nederlandse Jenaplanvereniging de Wetenschapswinkel Sociale Wetenschappen van de Universiteit Utrecht de opdracht onderzoek te doen naar de beeldbepalende elementen van het Jenaplanonderwijs. Het onderzoek zou bouwstenen op moeten leveren voor het communicatiebeleid van de vereniging. Met dit beleid wil de vereniging de scholen ondersteunen in hun communicatie met de ouders van bestaande en toekomstige leerlingen. Een eerste stap hierbij is het leren kennen van de 'afnemers' van het 'produkt' Jenaplanonderwijs; ouders van de huidige leerlingen. Pas als hun beeld, hun behoeften en hun wensen ten aanzien van het onderwijs bekend zijn kunnen de scholen adequaat met hen communiceren. Vandaar dat er besloten is een onderzoek te doen naar het beeld van het Jenaplanonderwijs onder de 'Jenaplanouders'. In dit artikel vindt u een verslag van het onderzoek.

Schaalvergroting

Vanwege het schaalvergrotingsbeleid van het ministerie van Onderwijs en Wetenschappen en de daling van het leerlingenaantal is de concurrentie tussen scholen heviger geworden. Door het vaststellen van een opheffingsnorm per gemeente zullen veel scholen te klein zijn om nog te kunnen blijven bestaan. Een oplossing kan dan gevonden worden in een fusie met een andere school. Hoewel het gemiddelde aantal leerlingen per Jenaplanschool nog steeds stijgt, dreigt toch nog een kwart van de Jenaplanscholen in de toekomst onder opheffingsnorm te komen en zal dan moeten fuseren. Zo'n fusie kan dan ten koste gaan van de Jenaplanidentiteit. Om dit te voorkomen wordt het voor Jenaplanscholen dan ook steeds belangrijker zich te mengen in de slag om de leerlingen. Zij moeten zich duidelijk en systematisch op verschillende 'markten' manifesteren. Een essentieel element daarin vormt de public relations.

Communicatie

Om gericht te kunnen communiceren moet eerst de doelgroep in kaart worden gebracht. Wat is nu zo specifiek aan ouders die kinderen hebben in het Jenaplanonderwijs, in vergelijking met ouders die

kinderen hebben in het overige basisonderwijs? Duidelijk moet worden wat ouders kenmerkend vinden aan het Jenaplanonderwijs en hoe zij die kenmerken waarderen. Tenslotte is het belangrijk inzicht te verkrijgen in het schoolkeuzeproces van de ouders. Als de school weet welke factoren van doorslaggevend belang zijn bij de schoolkeuze, dan kan de school het communicatiebeleid hierop afstemmen.

Schoolkeuzemotieven

Ouders zijn de laatste jaren bewuster gaan nadenken over het onderwijs van hun kind. Vroeger was het nog vanzelfsprekend om het kind naar de basisschool van de bijbehorende zuil te laten gaan. Tegenwoordig voelt men zich niet

meer zo sterk verbonden met een zuil en spelen andere factoren een rol bij de schoolkeuze. Er is al redelijk veel onderzoek verricht naar het keuzeproces voor een basisschool. De schoolkeuzemotieven worden dan ondergebracht in drie clusters: bereikbaarheid, richting (denominatie) en kwaliteit. Vanwege de afstand of onveiligheid (bereikbaarheid) kan voor ouders een deel van de scholen afvallen. Wat betreft de kwaliteit zoeken ouders een school die hun kind naar de gewenste maatschappelijke positie kan leiden. De richting als schoolkeuzemotief houdt in dat ouders zoeken naar een school die past bij hun levensovertuiging.

Tegenstrijdigheid

In de bestaande onderzoeken wordt geconcludeerd dat ouders de meeste waarde hechten aan de kwaliteit van een school. Echter, bij de feitelijke schoolkeuze noemen ouders de richting van de school als doorslaggevend argument! Volgens de onderzoeken willen ouders graag kiezen op basis van kwaliteit, maar kunnen dit niet omdat scholen de eventuele kwaliteitsverschillen niet of nauwelijks communiceren. Dus moeten ouders hun keuze beperken tot aspecten die wel zichtbaar zijn: bereikbaarheid en richting van de school. In Nederland zijn scholen van alle richtingen over het algemeen goed bereikbaar, dus bereikbaarheid valt af als relevante keuzedimensie. Het is aannemelijk dat de richting dan als indicator voor de kwaliteit van de school gaat fungeren. Richting staat dan niet alleen voor levensbeschouwelijke aspecten, zoals katholiek, christelijk etc. Elke richting heeft namelijk zijn eigen beeld, afhankelijk van de voorkeursrichting van de ouders. Protestants-christelijk onderwijs associëren sommige ouders met streng en traditioneel, en openbaar onderwijs met vrij en modern. Deze beelden hebben dan niets met godsdienst of levensovertuiging te maken.

Type onderwijs en imago

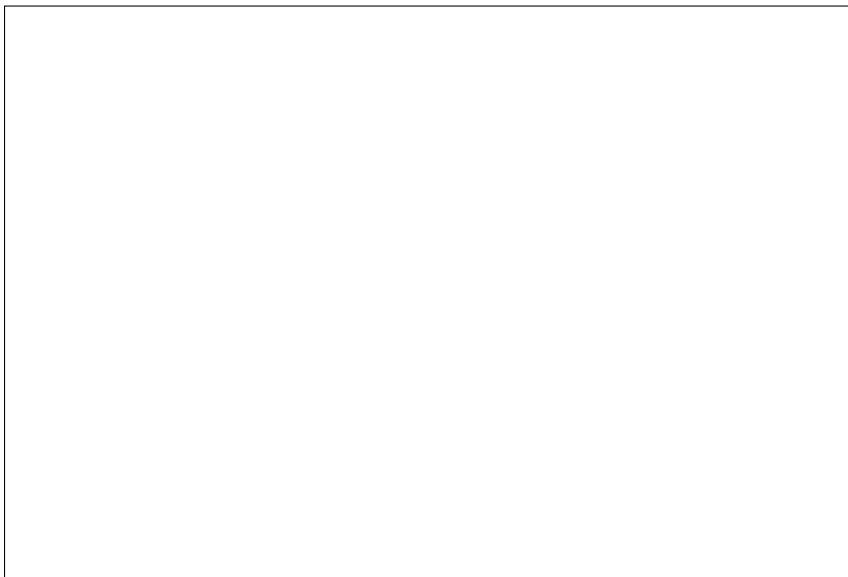
Als onderzoekers hebben we enkele kritische kanttekeningen geplaatst bij de bestaande onder-



zoeken. In deze onderzoeken komt niet naar voren dat ouders een voorkeur kunnen hebben voor een bepaald type onderwijs, zoals het Jenaplanonderwijs, Dalton en Montessori. Wij denken dat het type onderwijs voor veel ouders wel degelijk een belangrijk schoolkeuzemotief is. Zeker als men kiest voor een traditionele vernieuwingschool (zoals het Jenaplanonderwijs) speelt het type onderwijs als schoolkeuzemotief een belangrijke rol. Net als bij het motief richting zal ook elk type onderwijs weer een imago hebben en voor meer staan dan alleen onderwijskundige kenmerken. Daarnaast denken wij dat het imago van elke afzonderlijke school ook zwaar meeweegt in de schoolkeuze. Het beeld

school. Ouders geven tevens aan dat de naam van de school meeweegt in de keuze voor een school. Werken aan de beeldvorming is voor een school dus van essentieel belang.

In figuur 1 staan de keuzemotieven type, naam, richting en bereikbaarheid tegen elkaar afgewogen. Elke cirkel geeft de afweging tussen twee motieven weer. In procenten is weergegeven hoeveel respondenten het betreffende motief belangrijker vinden dan het andere motief in de cirkel. In volgorde van belangrijkheid noemen ouders dus type onderwijs, naam van de school, richting van de school en tenslotte de bereikbaarheid.



Figuur 1: Afweging van de keuzemotieven richting van de school, afstand tot de school, naam van de school en type onderwijs.

dat ouders hebben van een school gebruiken zij om verschillen tussen scholen duidelijk te maken.

Scholen die bij ouders slecht bekend staan, worden niet in het verdere keuzeproces betrokken.

Type het belangrijkste

De resultaten van het onderzoek hebben ons bevestigd in onze vermoedens. De uitkomsten laten een ander beeld zien dan de resultaten van bestaand onderzoek waarin de richting als doorslaggevende factor bij de schoolkeuze wordt gezien. Zoals verwacht mag worden komt het type onderwijs bij de meeste Jenaplanouders op de eerste plaats. De keuze betreft immers een Jenaplan-

Kwaliteit

Jenaplanouders vinden de kenmerken die zij belangrijk vinden voor een basis-school terug in het Jenaplanonderwijs. Jenaplan is voor hen een mogelijkheid om de schoolkeuze af te stemmen op hun behoeften. Dit in tegenstelling tot bestaand onderzoek, waarin geconcludeerd wordt dat ouders wel willen kiezen op basis van kenmerken die zij belangrijk vinden, maar dat dat niet mogelijk is omdat scholen niet communiceren over kwaliteitsaspecten. Nu heeft een Jenaplanschool door Jenaplan al een bepaalde identiteit en kan makkelijker aangeven waar zij voor staat. Voor een school met een klassikaal onderwijssysteem wordt de identiteit van de school volgens

ons sneller ontleend aan de richting. Jenaplan kan haar identiteit ontlenuen aan kwaliteitskenmerken en verschaft ouders een betere basis om te kiezen.

Onderzoek onder ouders

Na de literatuurstudie is gekozen voor een tweeledige onderzoekopzet.

Omdat vooraf het inzicht ontbrak in wat ouders nu zo kenmerkend vinden aan het Jenaplanonderwijs is een aantal ouders geïnterviewd over de keuze voor Jenaplan. De informatie die uit deze zogenaamde diepte-interviews naar voren kwam, diende als basis voor een grootschalige schriftelijke enquête. Een vragenlijst die door ouders van verschillende (Jenaplan)scholen door heel Nederland is ingevuld heeft een aardig beeld opgeleverd van de gemeenschappelijke beleving van Jenaplan. Natuurlijk heeft elke individuele Jenaplanschool zijn specifieke kenmerken en staat of valt de kwaliteit met degene die er voor de groep staat. Sterker nog, het drukt een belangrijk stempel op het imago van de school. Voor een landelijke aanpak is het echter ook interessant om te weten of het Jenaplanconcept als zodanig herkenbaar is voor ouders en welke onderlinge verschillen er eventueel zijn.

Sterke betrokkenheid

Bij de verspreiding van de vragenlijst onder ouders is de hulp ingeroepen van de schoolleiders van alle 213 Jenaplanscholen. Aan de schoolleiders is gevraagd om a-select vijf ouders te kiezen en de vragenlijsten te geven. Dit leverde een overweldigende respons op: bijna 600 ouders hebben de vragenlijst ingevuld en teruggestuurd! Voor een schriftelijke enquête is dit echt een zeer hoge respons. Voor de onderzoekers reden om alvast een eerste conclusie te trekken: zowel ouders als schoolleiders voelen zich in ieder geval betrokken bij het onderwerp van het onderzoek.

Kenmerken Jenaplanouders

Uit de resultaten van de vragenlijst kwam niet alleen een beeld naar voren van het Jenaplanonderwijs, maar ook een beeld van de doelgroep: wie zijn de ouders die ervoor kiezen om hun kind naar een

Jenaplanschool te laten gaan? De Jenaplanoouders zijn over het algemeen hoger opgeleid, de politieke voorkeur ligt links van het midden en een groot deel van de ouders is niet godsdienstig. Wel zijn er meer ouders met een 'alternatieve'

ouders belangrijk vinden voor een basisschool weergegeven. Ook hier is de populatie Jenaplanoouders vergeleken met ouders die kinderen hebben op andere basisscholen (er is gebruik gemaakt van de eerder genoemde onderzoeken).

	Landelijk (%)	Jenaplanoouders (%)
Politieke voorkeur		
PvdA	24	28
CDA	23	9
VVD	29	23
D66	16	31
GroenLinks	4	15
Overige	3	3
Opleidingsniveau		
lager onderwijs	5	3
voortgezet onderwijs	46	50
HBO	18	24
WVO	16	20
WU	15	7
Verplichte godsdienst		
ja	37	26
niet verplicht	32	29
opgedenkt maar niet	18	7
geen keuze	17	5
niet	4	5

Tabel 1: Vergelijking populatie ouders die kinderen hebben op een Jenaplanschool en ouders die kinderen hebben op andere basisscholen (de politieke voorkeur is vergeleken met de uitkomsten van de landelijke verkiezingen).

levensovertuiging binnen de Jenaplano-populatie. De ouders vinden het zeer belangrijk dat de school dezelfde opvoedingsideeën als thuis hanteert en dat er voldoende aandacht is voor zwakke leerlingen. Ook wordt veel waarde gehecht aan schoolkenmerken die wijzen op een moderne visie op het onderwijs, bijvoorbeeld aandacht voor creatieve vakken of sociale vaardigheden. Over het algemeen zijn de Jenaplanoouders actief in het meehelpen op school. Meer dan de helft van de ouders vindt ook dat actief meehelpen op school een vereiste is.

Specifieke kenmerken

Dat de Jenaplanoouders zich op een aantal punten echt onderscheiden van andere ouders wordt duidelijk als de resultaten vergeleken worden met bestaand onderzoek. In tabel 1 zijn de Jenaplanoouders vergeleken met ouders die kinderen hebben in het reguliere klassikale onderwijs op de aspecten politieke voorkeur, opleiding en levensbeschouwing. In tabel 2 worden de kenmerken die

Kenmerken van de school (*)

	A	B
Jenaplan goede voorbereiding op het v.o.	96	98
veel contact met ouders onderhouden	95	98
uitgaan van dezelfde ideeën over de opvoeding	86	98
lopend goed bereikbaar zijn	75	33
veel aandacht voor creatieve vakken	75	87
goede overblijfsgelegenheden hebben	71	73
buurtvriendjes op dezelfde school	47	38
veel extra activiteiten organiseren	47	50
uitgaan van dezelfde godsdienst/levensovertuiging	37	31
in een modern gebouw zitten	20	10
kleine groepen hebben	-	84
goed bekend staan	-	56
aandacht besteden aan zwakke leerlingen	-	94
cognitieve ontwikkeling op de eersteplaats	-	74
met verschillende culturen in aanraking	-	72

Tabel 2: Ouders die basisschoolkenmerken (zeer) belangrijk vinden (A), bestaand onderzoek (*) afgezet tegen onderzoek onder Jenaplanoouders (B) (in procenten). Van de laatste vijf kenmerken zijn geen gegevens beschikbaar uit bestaand onderzoek.

Informatieverzameling

Een belangrijk onderdeel in het onderzoek was het in kaart brengen op welke wijze ouders informatie verzamelen om

tot een schoolkeuze te komen. Het communicatieplan kan dan gericht worden afgestemd op de behoefte van de doelgroep. Uit het onderzoek bleek dat de meeste ouders actief op zoek gaan naar informatie om zich te oriënteren op de schoolkeuze. Er is veel behoefte aan een gesprek met het schoolteam en het proeven van de sfeer tijdens lessen: hoe gaat het er nu precies aan toe op zo'n Jenaplanschool? Het schoolteam speelt een belangrijke rol in de keuze, naast partner en kind, maar ook wordt er veel waarde gehecht aan ervaringen van ouders die al kinderen op de school hebben. Het team zelf en de ouders van de school zijn dus de belangrijkste public relations-instrumenten van de school!

Grotere informatiebehoefte

De ouders die kiezen voor een Jenaplanschool praten meer en met meer verschillende personen over de schoolkeuze dan andere ouders. Dit is begrijpelijk, gezien het feit dat er een keuze wordt gemaakt voor zogenaamd alternatief onderwijs. Iets wat de ouders vaak zelf niet hebben gevolgd. Blijkbaar is er een sterkere behoefte om zich te laten informeren over Jenaplanonderwijs dan over het klassikale onderwijs. Dit maakt het voor de Jenaplanscholen des te belangrijker om de informatievoorziening naar nieuwe ouders goed te verzorgen.

Veel te vertellen

Het leuke van het onderzoek is dat naar voren kwam dat de ouders zo veel te vertellen hebben over Jenaplan en dat ze er ook zo enthousiast en positief over zijn. Daar kan geen enkele folder tegenop. Jenaplanonderwijs wordt door de ouders als iets wezenlijk anders gezien dan het klassikale onderwijs. Ook is het opvallend dat op al die verschillende Jenaplanscholen door heel Nederland, er toch een vrij eenduidig beeld

naar voren komt over Jenaplanonderwijs. Kort gezegd noemen ouders als meest typerende kenmerken:

- het sociale aspect;
- de kindgerichte benadering;

- de totale persoonlijkheidsvorming;
- het werken op eigen niveau;
- het uitgangspunt 'onderwijs is opvoeden';
- een gezellige sfeer.

Vrijwel alle ouders zijn zeer positief over het Jenaplanonderwijs. Zoals al eerder gezegd is Jenaplan dus voor ouders een mogelijkheid om de schoolkeuze af te stemmen op hun behoeften.

Onderzoek schoolleiders

Naast het onderzoek onder de ouders is ook een onderzoek gehouden onder schoolleiders. Het doel van dit onderzoek was hoofdzakelijk het in kaart brengen van wat de scholen ondernemen op het gebied van communicatie met huidige en toekomstige ouders. Ook hier was de medewerking groot: een respons van 70%.

Scholen zijn actief in de communicatie met de huidige ouderpopulatie. Vrijwel elke school heeft een regelmatig verschijnend info-bulletin en organiseert verschillende themabijeenkomsten per jaar. Enkele schoolleiders geven expliciet aan de week/maandsluitingen als een public relations-instrument te zien. In de communicatie met toekomstige ouders stellen de scholen zich wel open, maar eerder passief dan actief op. Met andere woorden: het initiatief ligt bij de ouders. Veel scholen zijn nog op ad-hoc basis bezig met public relations. Te weinig wordt public relations gezien als een structurele bezigheid op beleidsniveau.

Ondersteuning NJPV

De schoolleiders geven aan dat er behoefte is aan regio-overstijgende communicatie: meer landelijke naamsbekendheid en een duidelijke landelijke folder. Ook is er behoefte aan deskundig advies over public relations op strategisch niveau. Verder wordt het gezamenlijk aanpakken van activiteiten en het uitwisselen van ervaringen tussen scholen onderling, gezien als iets wat juist een landelijke vereniging mogelijk kan maken.

Strategische public relations

Op basis van de uitkomsten van de onderzoeken onder ouders en schoollei-

ders en op basis van eigen inzicht is er in het onderzoek een flink aantal aanbevelingen gedaan. In de eerste plaats kan er niet genoeg benadrukt worden dat public relations een structurele aanpak behoeft. Public relations is méér dan nieuwe leerlingen werven: het is het stelselmatig bevorderen van het wederzijds begrip tussen de school en haar verschillende publieksgroepen. De opmerking: "op dit moment doen we niet aan p.r. omdat we al te veel aanmeldingen hebben", is dan ook een verkeerde opvatting van p.r. Een structurele basis voor de communicatie zorgt ervoor dat de klappen opgevangen worden wanneer het slechter gaat. P.r. is niet een crisis-instrument. Zeker bij een aanmeldingsstop wordt aan ouders een slechte boodschap gebracht en dan is het essentieel om dat begrijpelijk en duidelijk uit te leggen.

De belangrijkste uitgangspunten voor een strategisch communicatieplan zijn:

- een planmatige en structurele aanpak;
- verantwoordelijkheid op directieniveau;
- interne public relations als voorwaarde voor de externe public relations;
- identiteit (wat zijn we) en imago (hoe zien anderen ons) moeten zoveel mogelijk overeenkomen.

Op deze manier kan public relations daadwerkelijk van betekenis zijn voor de continuïteit van de school.

Kansen en bedreigingen

De sterke identiteit van Jenaplan brengt zowel voor- als nadelen met zich mee. Jenaplan kan de school een identiteit verschaffen waarin ouders kwaliteitskenmerken terugvinden. Aan ouders wordt dan ook een betere basis verschaft om een keuze te maken. Een Jenaplanschool heeft echter ook te maken met de vooroordelen die aan het imago van het type vastzitten. Daarnaast bestaat er een zekere drempel. Voor veel ouders is Jenaplanonderwijs toch iets onbekends; meestal hebben ze het zelf niet gevolgd. Ook met de gebruikelijke terminologie (stamgroep, ritmisch weekplan, viering, etc.) wordt er een 'wereldje op zich' gecreëerd dat niet voor iedereen even toegankelijk is.

Communicatie is het instrument om het voordeel van de identiteit zoveel mogelijk uit te buiten. De nadruk kan gelegd worden op kenmerken die niet-Jenaplanouders belangrijk vinden zonder concessies te doen aan de Jenaplan-identiteit.

'Markt'verbreding

De ouders die nu kiezen voor Jenaplan zijn een groep met zeer specifieke kenmerken. Er wordt nu dus een selecte groep ouders aangesproken. Het voordeel is dat als we weten welke ouders we nu bereiken we ook weten welke we niet bereiken. En er mag toch zeker van uit gegaan worden dat er een bredere groep ouders is die zich goed kan vinden in de ideeën van Peter Petersen. Een paar handvatten daarbij zijn:

- duidelijk communiceren zonder kinderachtig te worden;
- uitgangspunten over onderwijs en opvoeding zodanig brengen dat ouders die geen uitgesproken ideeën daarover hebben zich er toch in kunnen vinden;
- actief informeren en niet afwachten totdat ouders met vragen komen.

Landelijke bekendheid

De Nederlandse Jenaplanvereniging moet meer landelijke bekendheid geven aan het Jenaplanonderwijs. Wanneer het hoe en het waarom van het Jenaplanonderwijs meer bekend en meer sociaal geaccepteerd wordt, dan is de drempel van de Jenaplanschool al een stuk lager. Bovendien zou het niet zo moeten zijn, dat ouders zich moeten verdedigen voor hun keuze om hun kind(eren) naar een Jenaplanschool te laten gaan.

Er zijn voldoende mogelijkheden om op een effectieve manier landelijke bekendheid te geven aan het Jenaplanonderwijs. Een landelijke open dag is hier een goed voorbeeld van. Een open dag is een prima p.r.-instrument voor de scholen: het is zaak om de ouders in die school te krijgen. Zij hebben immers behoefte aan de sfeer te proeven en met het team te praten. Uiteindelijk willen ze weten hoe het er nu echt op een Jenaplanschool aan toe gaat. Tegelijkertijd levert een landelijk georganiseerde open

dag een stuk publiciteit op die de naamsbekendheid van Jenaplan kan vergroten. Schoolleiders gaven al aan een duidelijke folder over Jenaplanonderwijs te missen. Ook hier geldt dat de communicatie een bredere groep mensen moet aanspreken.

Ouders zijn ambassadeurs

Ouders kunnen gezien worden als ambassadeurs van de school. Als zij positief zijn, dragen zij dat ook uit in hun omgeving. Bovendien hechten nieuwe ouders veel waarde aan de ervaringen van de huidige ouders. Een goede relatie met de ouders kan bevorderd worden door hen niet alleen te informeren als er problemen zijn, maar ook als het goed

gaat. Wanneer ouders kritische kanttekeningen plaatsen of klachten hebben, dan moeten die serieus genomen worden. Een belangrijk vuistregel in de public relations is dat elke klacht staat voor honderd personen die hetzelfde vinden!

Tenslotte

Voor een school die bewust is van de noodzaak om actief in te spelen op een veranderende omgeving en communicatie daarbij als een belangrijk middel beschouwt, is het goed om zich het volgende te realiseren: De belangrijkste p.r.-instrumenten van de school liggen binnen handbereik: de ouders van de school, het team en natuurlijk... het onderwijs zelf.

Het onderzoeksrapport is telefonisch te bestellen bij de Wetenschapswinkel Sociale Wetenschappen van de Universiteit Utrecht (tel: 030-534633).

De titel van het onderzoek is: Jenaplan in beeld, een onderzoek naar het imago van het Jenaplanonderwijs. De kosten bedragen f 17,50

NOOT

1. Versloot A.M. (1990), Ouders en vrijheid van onderwijs, schoolkeuze in de provincie Utrecht, De Lier: Academisch Boeken Centrum en Boef-Van der Meulen, S., L.J. Herweijer (1992), Schoolkeuze en scholenplanning in het basisonderwijs, Rijswijk: Sociaal en Cultureel Planbureau.

Wim van Gelder

FUSIE = RUZIE !?

FUSIEPROCESSEN IN JENAPLANSCHOLEN

Gewelddadige operaties krijgen vaak eufemistische of zelfs fraaie namen mee, die het gewelddadige karakter van zo'n operatie verbloemen. 'Toerusting en Bereikbaarheid', in het jargon 'T&B', is typisch zo'n term. Die naam laat niet zien dat het hier om een harde, schade toebrengende en veel slachtoffers vergende bezuinigingsoperatie gaat.

Van de ± 8000 basisscholen gaan er op 1-8-1996 bijna 2000 verdwijnen. Anders dan veel gedacht wordt, zijn dat niet altijd kleine scholen. Ook na 1-1-1996 is het mogelijk dat er, net als nu, piepkleine basisscholen van 23 kinderen bestaan, wat nu ook de ondergrens is. En omgekeerd: er zijn scholen van 190 kinderen die moeten sluiten.

Per gemeente is, uitgaande van de 'leerlingdichtheid', een opheffingsnorm vastgesteld. Dat valt niet samen met de grootte van een plaats. Zo heeft Ede met 100.000 inwoners een opheffingsnorm van 83 en Edam met minder dan 10.000 inwoners een norm van 169!

De grote stille heide buiten Ede die tot het grondgebied van de gemeente Ede behoort drukt namelijk deze 'leerlingdichtheid'. En Edam heeft geen groot en

leeg buitengebied.

Overigens bestaan er voor de 'laatste school van een richting' lagere normen dan de officiële opheffingsnorm. Maar 'Jenaplan' wordt nog steeds niet als aparte 'richting' aangemerkt. Alleen als een Jenaplanschool tevens de laatste Protestantse, Katholieke, Openbare of Algemeen-Bijzondere school is in een straal van 5 km., dan zijn de overlevingskansen beduidend groter.

Slechts enkele, met name Algemeen-Bijzondere, Jenaplanscholen, hebben van deze uitzonderingsregel kunnen profiteren.

Hoeveel van de 230 Jenaplanbasisscholen moeten fuseren?

Ruw geschat komt het neer op:

- 1/3 deel moet fuseren

- 1/3 deel gaat misschien fuseren
- 1/3 deel wordt niet in een fusie betrokken.

Over iedere groep vertel ik iets meer.

1. De scholen die moeten fuseren.

Dat zijn niet alleen de scholen die onder de opheffingsgrens zitten. Het bestuur van die scholen is namelijk verplicht moeite te doen om de scholen onder de opheffingsgrens te laten fuseren met scholen die daarboven zitten. En als een bestuur twee scholen onder haar beheer heeft: één school onder, en één school boven de opheffingsnorm, dan moet dus ook de grootste school fuseren.

2. De scholen die misschien fuseren. Daarbij horen de volgende gevallen:

- er bestaat een keuzemogelijkheid tussen de scholen boven de opheffingsnorm die moeten fuseren met de scholen onder de opheffingsnorm; als er bijv. twee scholen onder, en vier boven de norm zitten dan moeten er van die vier maar één of twee fuseren; twee of drie scholen ontspringen dan de dans;
- de scholen die pas op de teldatum van 1 oktober 1995 weten of ze net wel of net niet onder de opheffingsnorm zitten;

- de scholen van de besturen die verder willen gaan in het fuseren dan minimaal moet; dit heeft twee redenen:
- de verstrekking van faciliteiten wordt in de toekomst voor grote scholen steeds gunstiger en voor kleine scholen steeds ongunstiger;
- vanwege de geruchten en aanwijzingen dat deze fusiegolf wel eens niet de laatste zou kunnen zijn; onder het motto: laten we het nu in één keer goed doen, dan hoeven de scholen in de toekomst niet nog eens zo'n fusieproces aan te gaan; overigens bestaat er geen zekerheid en zelfs geen waarschijnlijkheid dat er binnen pakweg 10 jaar een nieuwe schaalvergrotingsoperatie in het basisonderwijs wordt uitgevoerd;

3. De scholen die niet fuseren.

Hierbij gaat het om de scholen van de besturen die allemaal boven de opheffingsnorm zitten en/of de laatste school van de richting zijn en boven de dan lagere norm zitten.

Hoe verlopen de fusies in en voor de Jenaplanscholen.

Verreweg de meeste fusies hebben ingrijpende gevolgen. Dit geldt voor alle organisaties, niet alleen voor scholen. De bijl gaat in een cultuur waar mensen mee vertrouwd zijn geraakt. En die cultuur is niet zomaar tot stand gekomen. Die komt voort uit eigenschappen en kwaliteiten van een groep mensen. Soms vooral van bepaalde leidinggevendende figuren die een stempel op een organisatie hebben gezet. Dergelijke koninkrijken, waar zowel positieve als negatieve voorbeelden van bestaan, gaan zich hevig bedreigd worden en terecht: na een fusie verdwijnen vaak eigenaardige organisaties met ongewone eigenschappen en wordt het allemaal uniformer en onpersoonlijker. De markante persoonlijkheden die aan het eigen karakter sterk bijgedragen hebben moeten hun macht delen of opgeven met anderen en dat heeft niet zelden tragische gevolgen. Vaak verdwijnen deze mensen, via ziekte, vervroegd pensioen, of ze nemen zelf ontslag.

Jenaplanscholen zijn vaak eigenaardige en eigenwijze organisaties. Ze wijken af van wat 'normaal' is. En verreweg de meeste Jenaplanscholen hebben een bestuur dat ook klassikale scholen onder haar hoede heeft. En dat heeft weer tot gevolg dat een Jenaplanschool die moet fuseren, vrijwel altijd met een klassikale school moet fuseren. In (toen nog West-)Duitsland heeft in de 60-er jaren een schaalvergrotingsoperatie verreweg de meeste Jenaplanscholen doen verdwijnen.

In Nederland ligt dit nu wat anders.

Direkt nadat de notitie 'Toerusting en Bereikbaarheid' uitkwam heeft de NJPV een notitie uitgegeven.

Vrijwel alle Jenaplanscholen die (misschien) moesten fuseren hebben die notitie aangevraagd en bestudeerd.

In die notitie was een tiental mogelijkheden aangegeven hoe de Jenaplanidentiteit ondanks deze regelgeving behouden kan worden. Met name van die mogelijkheden is intensief gebruik gemaakt.

Ook is er de afgelopen jaren zeer intensief telefonisch, schriftelijk en persoonlijk contact geweest tussen bedreigde Jenaplanscholen en het Jenaplanbureau. Al pratend, zoekend en zo tactisch mogelijk opererend kon er in verreweg de meeste gevallen een gaatje gevonden worden om een school of de identiteit te redden. Een belangrijke rol speelde daarbij dat alle geledingen in deze Jenaplanscholen enorm veel tijd en moeite gaven om die eigen school of in ieder geval de eigen identiteit overeind te houden. Dat maakte indruk en dat had invloed op de besluitvorming van de besturen.

Een groot deel van de Jenaplanscholen ging ook relatief sterk het fusieproces in: ze waren de grootste en/of de sterkst groeiende school en de ouders, teamleden en directeuren verweerden zich duchtig. Bovendien hadden de klassikale scholen meestal ook weinig zin om met een Jenaplanschool te fuseren.

In een minderheid van de gevallen was de Jenaplanschool de kleinste en groeiende ze niet, of daalde zelfs al een tijd. Dergelijke scholen blijken moeilijk te redden. Temeer omdat in zulke gevallen er ook wel eens reden was te twijfelen aan de

kwaliteit van de Jenaplanschool. Dan is de motivatie bij de ouders om voor zo'n school te vechten, niet sterk aanwezig.

Maar ook als een Jenaplanschool sterk staat en moet fuseren met een eventueel zwakkere klassikale school, dan zijn de bedreigingen legio:

- hoe zit het met de motivatie en de capaciteiten van de 'klassikale' teamleden, waaronder de directie?
- hoe zit het met de ouders, die immers NIET gekozen hebben voor de Jenaplanschool en daar soms heel bewust niet voor kozen?
- wie gaan de directie vormen in de nieuwe school? Directieleden MOETEN gekozen worden uit bestaande directieleden, dus ook uit de directie van de klassikale school;
- hoe zit het met de identiteit: gaat het bestuur echt kiezen voor Jenaplan, en worden de voorwaarden voor het instandhouden van die identiteit vervuld? Of zegt het bestuur: zoeken jullie het samen maar uit, maak er maar het beste van...
- hoe zit het met de relationele samenwerking tussen directie- en teamleden?
- de samenstelling van de schoolbevolking verandert. Daardoor moet niet zelden ook het onderwijs veranderen. Zijn de middelen daarvoor aanwezig? Welke invloed heeft die andere schoolbevolking op de beeldvorming naar buiten en op de aantrekkingskracht van de school?
- en last but not least: hoe gaat de afvloeiingslijst eruit zien: als de teamleden van de Jenaplanschool jonger zijn dan de teamleden van de klassikale school, dan vliegen de teamleden met Jenaplan-know-how er het eerst uit...

Bedreigingen en spanningen

Een fusieproces zit vol bedreigingen. En daardoor ook vol spanningen. Dat is al zo als het gaat om een fusie tussen klassikale of tussen Jenaplanscholen. Maar, zoals reeds gezegd, de meeste Jenaplanscholen die moeten fuseren doen dat met een klassikale school. Dat doet de bedreigingen en spanningen nog verder oplopen. Immers: zowel ouders als teamleden hebben vaak met veel inzet en opofferingen gekozen voor een Jenaplanschool en willen niet anders.

En zelfs als het lukt om de Jenaplanidentiteit te redden in de zin dat het bestuur daar achter gaat staan en ook de directeur een vrouw of man is die een (grote!) Jenaplanschool goed kan leiden, dan nog staat een moeilijk proces voor de deur.

De klassikale teamleden zullen stapje voor stapje en met vallen en opstaan zich de kennis, vaardigheden en attitudes moeten eigen maken. Hebben Jenaplanteamleden extra tijd om die mensen in te werken? Dat zou moeten, maar die tijd is er vaak onvoldoende.

En als die er is: hoe gaat dat dan: toch wat vaag, arrogant en hautain? En als die tijd er niet is of niet genomen wordt: worden de 'klassikale' teamleden dan gewoon in het diepe gegooid en moeten ze 'spitsroeden lopen' onder het oog van de Jenaplanteamleden die 'alles al weten' en dat willen laten merken ook omdat ze moeten afvloeien terwille van deze onzalige fusie die alleen aangegaan is om de banen van de 'klassikale collega's' te redden? En wat voor invloed heeft zulk gedrag op het gedrag van de 'klassikale collega's'?

Misschien vindt U dat ik het nu wat scherp stel.

Toch heb ik dit soort verschijnselen in verschillende fusieprocessen kunnen waarnemen.

Een factor die de polarisatie hierbij stimuleert is dat de twee scholen, zelfs als ze al gefuseerd zijn, vaak nog een tijdlang in de twee verschillende gebouwen zitten. Zodoende hoort ieder van de twee scholen voortdurend de argumenten en gevoelens van één kant en niet van de ander. Zo 'voert' men elkaar in de visie van de éne kant en in het andere gebouw gebeurt dat precies andersom. Aan 'beide kanten' gaat het om mensen met hun gevoelens en beperkingen. En aan beide kanten moeten ze leren omgaan met veel verlies, of van de dreiging daarvan: van verlies van baan, status, kwaliteit, werkplezier, identiteit, collega's waarmee je vertrouwd bent, etc.

En de gevolgen van de dreigingen en spanningen in de vorm van agressie en ruzie leveren ook weer verlies op: gezagsverlies, niet kunnen samenwerken, een machtsvacuüm, 'aangeschoten wild', etc.

Vooraf direktie- en bestuursleden kunnen deze schade in een fusie gemakke-

lijk oplopen, met alle nare gevolgen van dien.

Welke 'lessen' zijn hieruit te trekken?

1. Ga geen fusie aan als het voordeel twijfelachtig of gering is.
2. Stel een fusiecoördinator aan die dergelijke processen goed kan hanteren en het vertrouwen van beide partijen geniet. Dit niet in de laatste plaats om de eigen mensen zo onbeschadigd mogelijk door dit proces te loodsen.
3. Stel tijdig een perspectief op van:
 - het onderwijs dat de nieuwe schoolgemeenschap gaat verzorgen; laat het team zich hierover uitspreken aan de hand van een duidelijk en gedetailleerd voorstel hiervoor;
 - de niet onderwijs-aspekten:
 - samenstelling directie
 - afvloeiingsvolgorde
 - huisvesting
 - schooltijden.
4. Als klassikale teamleden gaan toetreden tot een Jenaplan-schoolgemeenschap, ga dan aan de hand van het vastgestelde onderwijskundig perspectief na welke kennis, vaardigheden en attitudes geleerd moeten worden. Maak een planning wanneer die aspecten werkelijk geleerd worden. Besef dat gevoelens en houdingen die niet getuigen van respect, gelijkwaardigheid en acceptatie van de 'klassikale collega's', leiden tot problemen in de samenwerking, misverstanden, agressieve uitingen, conflicten, kortom: tot schade, en vaak omvangrijke en ingrijpende schade. Tot goed (Jenaplan-)onderwijs en een prettige werksituatie leiden dergelijke opstellingen dus niet.

Tot slot: de eindbalans van 'Toerusting en bereikbaarheid'.

Alles bijeen genomen: hoeveel schade of winst brengt 'Toerusting en bereikbaarheid' met zich mee voor het Nederlandse Jenaplanonderwijs?

Kwantitatief valt de schade mee. Er verdwijnen enkele, meest kleine, Jenaplanscholen. Dat aantal is echter op de vingers van één hand te tellen. Daar staat

tegenover dat het aantal grote Jenaplanscholen uitbreidt.

Al met al acht ik het waarschijnlijk dat op 1-8-1996 het aantal kinderen op scholen die zich 'Jenaplanschool' noemen licht toegenomen is.

Kwalitatief is de schade niet onbelangrijk. Die zit hem vooral in het uithollen van binnenuit. Dat is een druk die uitgaat van de toename van teamleden en ouders die niet uit overtuiging achter het Jenaplanconcept staan en/of het Jenaplanconcept onvoldoende kennen.

Deze schade kan beperkt worden in de mate waarin we erin slagen met gebruik van weinig of geen jargon en moeilijke woorden zo duidelijk en gedetailleerd mogelijk vorm te geven aan een werksituatie voor kinderen en onderwijsgeven- den die beiden de voldoening en ontwikkeling geeft die zij nodig hebben.

Voor de Jenaplanners was het om andere redenen toch al nodig niet te blijven hangen in beschouwingen en mooie woorden, zoals dat 20 jaar geleden nog vrijwel uitsluitend gebeurde als er gesproken werd over 'Jenaplan'. Ook om vele andere redenen, maar nu ook om fusies met klassikale scholen te laten slagen is het nodig de vele details die uitgewerkt moeten worden om de Jenaplanschoolwerkelijkheid gestalte te geven, te kennen, te overzien en met geduld in een verstandige volgorde aan bod te laten komen.

De uitkomsten van deze fusieoperatie maken het nog noodzakelijker dat er in en om de Jenaplanscholen mensen zijn die die details overzien en stap voor stap in kunnen voeren in de nieuwe en grotere Jenaplanschoolgemeenschappen.

Wim van Gelder
Tel. 02240-13306

GROEPSGROOTTE IN DE BASISCHOOL

Kwaliteit jenaplanonderwijs gebaat bij ideale groeps-grootte van 20 kinderen per groep.

"Voor een rijke democratie, zoals de onze, is 24 leerlingen per groep in het basisonderwijs eigenlijk nog veel te hoog", betoogde professor Doornbos in Mensenkinderen (mei 1994). Het probleem van de groeps-grootte is een tijdje uit het zicht gebleven, omdat veel scholen de laatste jaren te maken hebben met terugloop van het aantal leerlingen of met aanwezigheid van extra leerkrachten (fusie, projecten, boventaligheid). Deze "extra's" hebben de discussie rond de ware groeps-grootte wat verdoezeld. Niet alleen door de opmerkingen van Doornbos is het gesprek weer op gang gekomen maar ook door protesten van leraren die de jongste kinderen (kleuters) in de basisschool begeleiden. Zij zijn het immers die de laatste jaren aan den lijve ondervinden dat de kleutergroepen op heel veel scholen propvol zitten. Het aantal kleuters is vaak bij het begin van het schooljaar al groot, maar wordt in de loop van het cursusjaar, door de regelmatige instroom van nieuwe kinderen, groter. Die groepen worden meestal t  groot. Hoewel het bij groeps-grootte om harde getallen gaat is de problematiek heel ondoorzichtig. Een inventarisatie en een voorstel.

Het systeem

Het aantal leerlingen van een school is maatgevend voor veel zaken in de school. Te denken valt aan: de financiële vergoeding voor leer- en hulpmiddelen, de grootte van het gebouw, de beschikbare accommodatie (wel of geen speel-lokaal) en het aantal leerkrachten. Op 1 oktober van ieder jaar worden de kinderen geteld. Bovenop dat aantal komt een opslag voor de nog binnenkomende kinderen (3%) en eventueel voor de vaststelling van de achterstandscategorie (weging). Met behulp van een tabel kan dan bepaald worden over hoeveel leraren (formatieplaatsen) de school kan beschikken. De school mag zelf bepalen hoe de leerlingen over de diverse groepen worden verdeeld.

Wanneer een individuele leerkracht of ouder klaagt over de te grote groeps-grootte in een bepaalde groep moet altijd gekeken worden naar het totale overzicht van de school: totaal aantal kinderen, totaal aantal leraren en de groeps-grootte in alle groepen. Dan pas kan gekeken worden of de groeps-grootte in die groep reëel is.

Meestal is het zo dat er tegenover de grote groep ergens anders in de school,

een kleine groep staat. Opvallend is dat veel scholen eerst allerlei keuzen maken en tot slot tot de conclusie komen dat  en of twee groepen, meestal de kleutergroepen, te groot zijn. In dat geval heeft de groeps-grootte niets te maken met bezuinigingen of nieuw beleid, maar wel met de in een eerder stadium door de school zelf gemaakte keuzen.

Vooralsnog lijkt het eerlijkste indelings-criterium voor het vaststellen van de groeps-grootte: iedere groepsleerkracht evenveel kinderen. Hierbij realiseer ik mij wel dat die oplossing voor veel scholen (nog) geen goed alternatief is om de groeps-grootte beter, d.w.z. evenwichtiger, te regelen. De onderwijskundige consequenties van het principe 'iedere

groepsleerkracht evenveel kinderen' is voor de meeste Nederlandse scholen niet te overzien.

Gemiddelde groeps-grootte

Uit het voorafgaande moet duidelijk zijn geworden dat het beoordelen van de groeps-grootte afhankelijk is van een aantal factoren die specifiek bij een bepaalde school horen: aantal leraren (formatie), grote/kleine school, weging, organisatie en wensen van de teamleden. De groeps-grootte kan dus in en tussen scholen enorm verschillen. Ook als deskundigen spreken over de groeps-grootte wordt er met verschillende getallen geschermd. Soms wordt de gemiddelde groeps-grootte in het basisonderwijs gesteld op 20 leerlingen per groep (de Minister van Onderwijs), dan weer is er sprake van gemiddeld 28 kinderen per groep (de Commissie Evaluatie Basisonderwijs).

Het gemiddelde kan op verschillende manieren berekend worden. De minister telt het totaal aantal leerlingen op en deelt dat getal door het totaal aantal leraren en directeuren. Resultaat: gemiddeld 20 kinderen per groep. Bij die berekeningswijze worden alle niet-lesgebonden faciliteiten in de groeps-grootte verdisconteerd. Houden we daarentegen rekening met die faciliteiten, d.w.z. extra formatie, weging, taakrealisatie en boventaligheid, door ze niet te betrekken op de grootte van een groep, dan is de gemiddelde groeps-grootte ruim 28 kinderen per groep (Rijksbegroting 1994). Nu blijkt in de dagelijkse onderwijspraktijk dat veel scholen die min of meer geormerkte faciliteiten voor een deel toch inzetten om de groeps-grootte te verkleinen. Het bekendste voorbeeld hiervan is de inzet van de wegingsfaciliteiten. Oorspronkelijk zijn ze bedoeld om extra hulp te verlenen aan kinderen die vanuit een achterstandssituatie in het basisonderwijs komen, maar in de praktijk worden ze meestal gebruikt als middel om de groeps-grootte te verlagen. Een en ander betekent dat de gemiddelde groeps-grootte in het Nederlandse basisonderwijs ligt op ongeveer 25 kinderen per groep (Inspectie van het Onderwijs). Ook dat getal is vertekend omdat kleinere scholen een lager groeps-gemiddelde kennen. Bij 30 leer-

lingen heb je immers al 2 leerkrachten. Het groepsgemiddelde is dan op die kleine school 15 kinderen per groep. Kijkend naar de huidige formatieregeling dan blijkt dat de groepsgrootte bij een "gemiddelde" basisschool (175 leerlingen) 28 leerlingen bedraagt. Vergelijk ik de hiervoor genoemde getallen met de groepsgrootte in de ons omringende rijke landen, dan constateer ik dat de Nederlandse basisscholen gekenmerkt worden door grote groepen. Uitgaande van het Nederlandse groepsgemiddelde van 28 kinderen per groep bedraagt het groepsgemiddelde in de bedoelde landen ongeveer 20. Als je voorts het genoegen hebt zo af en toe eens met buitenlandse onderwijsmensen door basisscholen te lopen dan hoor je steevast dat de klassen wel erg vol zijn. Daar staat dan tegenover dat men veelal enthousiast is over de prachtige scholenbouw, het grote aantal scholen, het mooie meubilair, de fantastische hoeveelheid en kwaliteit van de leer- en hulpmiddelen en de ontspannen manier waarop Nederlandse onderwijsgeevenden met "hun" kinderen omgaan.

Internationaal gezien

Er is, internationaal gezien, veel onderzoek gepleegd naar de vraag of de groepsgrootte van invloed is op de kwaliteit van het onderwijs. Bijna alle onderzoeken komen tot de conclusie dat er niet rechtstreeks en éénduidig een relatie gelegd kan worden tussen groepsgrootte en onderwijskwaliteit. Groepsgrootte kan niet los gezien worden van andere school- en groepsvariabelen. Veel bepalender voor de onderwijskwaliteit zijn: schoolconcept, organisatie, onderwijsstijl, aanpak en gebruik onderwijsleermiddelen. Leraren die gewend zijn te werken met grotere groepen in een klassikale setting en hun werkwijze niet veranderen, ondervinden geen (kwaliteits)voordeel bij het verlagen van de groepsgrootte. Ook als deze leraren zich meer met afzonderlijke leerlingen gaan bemoeien is er nauwelijks sprake van kwaliteitsverbetering. Verlaging van de groepsgrootte heeft wel effect op de kwaliteit als de school- en klasse-organisatie er op gericht is zo hoog mogelijke prestaties van individuele leerlingen te verkrijgen. Het onderwijsprogramma

moet, in een goed pedagogisch klimaat, toegesneden worden op de individuele mogelijkheden/kwaliteiten van kinderen. Van belang is ook dat de school, resp. de afzonderlijke leraren, regelmatig hun onderwijs op de onderdelen inhoud en organisatie evalueren. (Dewhurst, 1993, Education).

Het zondermeer verlagen van de groepsgrootte, uitgaande van een redelijke groepsgrootte van 28 leerlingen, heeft niet zoveel effect op de verhoging van de kwaliteit van het onderwijs. Verlaging van de groepsgrootte heeft alleen effect op die scholen waar adaptief onderwijs wordt verzorgd. "Adaptief (aangepast) onderwijs stelt zich in op de algemene en specifieke mogelijkheden en behoeften van ieder kind. [...] Versterking van de adaptiviteit van onze scholen voor kinderen in de leerplichtige levensfase komt neer op flexibel werken in de groep en in de school als geheel, en op het optimaal benutten van beschikbare of snel te mobiliseren deskundigheid." (Doombos, 1991, 90/91).

Vroeger was het nog veel beroerder

Oudere onderwijsgeevenden kunnen soms smakelijk verhalen over de klassegrootte in de vijftiger- en zestiger jaren. Groepsgroottes van 40 of 50 leerlingen waren toentertijd niet zeldzaam. Niet alleen de maatschappelijke omstandigheden waren toen anders, ook het onderwijskundige model was voor de meeste scholen duidelijk en weinig complex: klassikaal en frontaal onderwijs. In de zestiger jaren groeide het inzicht om het onderwijs meer aan te passen aan de individuele behoeften en mogelijkheden van de kinderen. De klassen moesten kleiner. Door aanpassing van de leerlingenschaal gebeurde dat ook.

De basisschool komt in zicht

In de beginjaren '80 wordt de Wet op het Basisonderwijs aangenomen en in 1985 wordt deze wet ingevoerd. De grondleggers van de wet hadden uitgesproken ideeën over de ideale groepsgrootte. M. Baaijens, voorzitter van de al lang opgeheven Innovatie Commissie Basisonderwijs (ICB), zegt in een interview: "... de leerlingenschaal, die wilden we sterk

verlagen. Het was voor ons één van de voorwaarden om werkelijk gedifferentieerd les te kunnen gaan geven. In grotere groepen komen de zwakkeren niet voldoende aan bod. We stelden voor om leerlingen in de groepen 1 tot en met 4 in groepen van maximaal 24 bijeen te plaatsen. Voor leerlingen in de hogere groepen zou dat dan uitkomen op zo'n 26 à 28. Een groepsgrootte van achttien leerlingen vonden wij ideaal. Dan zou je de strategie van de kleuterschool kunnen doorvoeren tot in de hoogste groep, namelijk het werken in groepjes." (Het Jonge Kind, mei 1994, 270). Het moge duidelijk zijn dat de plannen over de groepsgrootte van de innovatiecommissie nooit door de wetgever zijn overgenomen.

Groepsgrootte in jenaplan(basis)scholen

Gesubsidieerde jenaplanscholen, en dat zijn ze allemaal, vallen onder de specifieke onderwijswetgeving behorend bij hun onderwijssoort. Zo geldt de Wet op het Basisonderwijs voor alle jenaplanbasisscholen. Het bij die wet behorende formatiebesluit regelt het aantal leraren en levert indirect de basisgegevens voor de omvang van de groepen. Zoals we eerder zagen stelt het schoolteam, na een aantal belangrijke keuzen te hebben gedaan, zelf de groepsgrootte vast. De keuze is weliswaar erg beperkt omdat de beslissingen sterk gestuurd worden door de financiële regels en moeten vallen binnen de spelregels van de huidige wetgeving. De uitgangspunten die een rol spelen bij het indelen in groepen moeten verwoord worden in het schoolwerkplan.

Hoe groot waren de groepen in de eerste jenaplanscholen? Ik kijk naar de situatie in Jena en Utrecht.

Jena

Aanvankelijk werd in Jena, in de experimentele universiteitsschool, gestart met een onderbouwgroep van 21 kinderen. Een jaar later, pasen 1925, waren er 72 kinderen verdeeld over drie stamgroepen. Kortom een groepsgemiddelde van 24 kinderen. Een van de onderbouwgroepen stond onder leiding van groepsleider Hans Wolff. Zijn ervaringen

zijn gepubliceerd in het Logboek van Hans Wolff (1925) en zijn in vertaling uitgegeven. De eerste jenaplanschool startte, heel bewust, onder dezelfde condities die ook voor de andere Duitse lagere scholen golden. De groepsgrootte was echter een uitzondering. Petersen en Wolff schreven: "Alles moest zo verlopen, dat het experiment zonder de geliefde bedenking dat we onder gunstige omstandigheden werken, kon worden doorgevoerd. Onze wens om bij voorbaat de kritiek te ontzenuwen dat we maar 20 kinderen hadden, kon niet worden vervuld. En die kritiek bleef dus bestaan. Er waren weliswaar tegen de 40 kinderen aangemeld en ik had het plan om met 40 kinderen te beginnen,

omvatten. Regelmatig is, tussen de regels door, in Pedomorfose te lezen dat de groepsgrootte in Nederland te hoog is, maar jenaplanners schikken zich in hun lot dat de landelijke regels voor de formatie (aantal leraren) ook de groepsgrootte in de jenaplanscholen voor een belangrijk deel sturen. Ondanks het feit dat alle scholen die adaptief onderwijs verzorgen erg veel last hebben van een te hoge groepsgrootte.

Een kleine steekproef

Een viertal jenaplanscholen heeft opgegeven hoe de groepsgrootte van de stamgroepen nu (1 september 1994) en aan het eind van het cursusjaar (1 juli 1995) is.

	School 1 (13 groepen) fusie-school		School 2 (8 groepen)		School 3 (5 groepen) nieuwe-school		School 4 (4 groepen)	
	1-9-94	1-7-95	1-9-94	1-7-95	1-9-94	1-7-95	1-9-94	1-7-95
onderbouw (kleuters)	22 18 25	(42) (28) (35)	26 38	(40) (40)	24 25	(35) (36)	29	(37)
middenbouw (6-9 jarigen)	29 30 30 26 26		25 24	(29) (28)	25 26		21 23	
bovenbouw (9-12 jarigen)	22 27 29 23 24		28 24 26 30		28		30	

Overzicht

maar de stad wees het verzoek af om ons de ruimte die we daarvoor op het oog hadden toe te staan. (...) Bovendien gaat het experiment (...) met 32 kinderen verder" (Petersen, 1987, 4/5).

Utrecht

In het tweede nummer van Pedomorfose (1969) schrijft Gert Hartemink, hoofd van de eerste Nederlandse Jenaplanschool aan de Laan van Nieuw Guinea te Utrecht, dat de eerste bovenbouwgroep uit 29 kinderen bestond. In datzelfde artikel schrijft hij: "Een stamgroep(leader) moet elk jaar op z'n hoogst 10-12 leerplichtige kinderen opvangen" (Hartemink, 1969). Even doorrekenend zou, in de opvatting van Gert, een stamgroep maximaal 30/36 leerlingen mogen

School 1. Een fusieschool; veel personeelsfaciliteiten, die niet worden ingezet om de groepsgrootte te verlagen; drie stamgroepen hebben rond de 30 leerlingen; onderbouw heeft lage aantallen, die aantallen lopen tijdens het cursusjaar sterk op: tot zelfs 42 kinderen in één groep.

School 2. Normale omstandigheden; opvallende verdeling; in de meeste groepen een redelijk aantal; één onderbouwgroep aan het begin van de cursus al 38 kinderen; onderbouwgroepen lopen uit naar 40 kinderen per groep.

School 3. Startende school; groei- (patroon) erg onzeker; huidige planning:

onderbouwgroepen rond de 35 leerlingen.

School 4. Normale omstandigheden; ideale groepsgrootte in de middenbouw; de onderbouw wordt erg (te) groot.

Samenvattend. De steekproef laat een beeld zien dat de groepsgrootte over de gehele linie te hoog is. Zeker als we de aantallen bekijken vanuit het oogpunt van adaptief onderwijs. Het verzorgen van goed jenaplanonderwijs vereist, met zulke aantallen, een uiterste inspanning van het gehele schoolteam. De onderbouwgroepen van alle vier de bevraagde scholen zijn aan het eind van het cursusjaar onwerkbaar, beter nog: onverantwoord groot.

Advies-op-maat

Recentelijk heeft professor Doornbos de Minister van Onderwijs geadviseerd over de onderwijskundige randvoorwaarden die vervuld moeten worden om onderwijs-op-maat, dit is adaptief onderwijs, in de basisscholen te realiseren. Hij adviseert de minister om scholen die de leerlingen heterogeen groeperen met een lager groepsgemiddelde te laten werken dan scholen die de kinderen in jaargroepen indelen. Voorts adviseert hij het mogelijk te maken voor iedere groep een voltijds groepsleraar aan te stellen. Voor diezelfde groep is het ook van belang dat er assistentie wordt verleend door een taak- of assistent-leraar (inclusief een intern begeleider). Een en ander in de omvang van een halve baan. Voor de groepsgrootte zouden volgens Doornbos de volgende normen moeten gelden: voor heterogene onderbouw- en middenbouwgroepen een maximum van ongeveer 20 kinderen. Voor de bovenbouwgroepen een maximum van 24 kinderen. Er worden in de onder- en middenbouw geen groepen gevormd met minder dan 17 leerlingen. De overige verticale groepen mogen in principe minimaal 21 leerlingen tellen. Voor jaargroepen stelt hij voor een leerling-leraar ratio aan te houden van ongeveer 28 kinderen. Er is een variatiebreedte, bijvoorbeeld voor kleine scholen van, 2 à 3 leerlingen. Samenvattend komt het advies van Doornbos er op neer dat, in vergelijking met nu,

1. de groepsgrootte wordt verlaagd (onder- en middenbouw max. 20 kinderen; bovenbouw max. 24 kinderen);
2. er een minimale groepsgrootte wordt ingevoerd (onder- bouwgroepen min. 17 kinderen; bovenbouw min. 21 kinderen);
3. iedere groepsleraar assistentie krijgt (taakleraar en/of interne begeleiding; halve baan)
4. er onderscheid gemaakt wordt tussen leraren die leidinggeven aan heterogene groepen en aan jaargroepen (voor de bovenbouw resp. 24 en 28 leerlingen)
5. er geen groepsverantwoordelijkheid is voor de schoolleider.

Werken-op-maat in de jenaplanschool

Jenaplanscholen gaan er, in de opzet van hun onderwijs, vanuit dat kinderen in

velerlei opzicht verschillen. Op dat gegeven wordt de school (organisatie) gebouwd.

Dat basisprincipe, het uitgaan van verschillen en niet alleen het rekeninghouden met verschillen tussen kinderen, geldt trouwens voor alle gerenommeerde vernieuwingsscholen.

Zij proberen een ononderbroken ontwikkeling voor de kinderen te garanderen en zij zorgen voor afstemming van het onderwijs op de voortgang in de ontwikkeling. Twee uitgangspunten die ook in de Wet op het Basisonderwijs worden genoemd. In feite zou iedere basisschool aan die eisen moeten voldoen. Vorig jaar concludeerde de Commissie Evaluatie Basisonderwijs echter dat slechts "een klein deel van de basisscholen erin is geslaagd onderwijs-op-maat te realiseren. [...]"

Bijna de helft van de basisscholen kent geen onderwijspraktijk die voldoet aan

de meest elementaire kenmerken van goed onderwijs-op-maat." (Zicht op kwaliteit, 1993, 24).

Kortom: scholen die proberen onderwijs-op-maat of adaptief onderwijs of integratief onderwijs te verzorgen, zijn gebaat bij een lage groepsgrootte. Het betreft hier niet alleen de gerenommeerde vernieuwingsscholen. Het advies van professor Doornbos is daarbij een wenkend perspectief. Alle onderwijsgeven- den zouden, in samenspraak met de onderwijs(vak)organisaties, met name de landelijke politici, moeten overtuigen van het belang van een maximale groepsgrootte van 24 kinderen in het "adaptieve" basisonderwijs. In de hoop dat zij de middelen beschikbaar zullen stellen om onderwijs-op-maat mogelijk te maken. Een kwaliteitsimpuls voor de toekomst.

Riet van der Lee

MIJN KLEUTERS SCHILDEREN PORTRETTE

In het kader van een opdracht voor kunstzinnige vorming tijdens de naschooling Jenaplan, besloot Riet met haar kleuters te gaan verven.

Maar wat?

'Laat ze experimenteren', suggereerde een collega.

'Dat is wel leuk voor ze, maar experimenteer je om het experiment?'

Experimenten moeten toch ergens toe leiden?, vond ze.

Daarom besloot Riet om met de kleuters 'portretten' te gaan maken.

Portretten van mensen en dieren.

Ze maakte het volgende plannetje:

- eerst materiaal verkennen;
- dan het verschijnsel 'kleur' verkennen;
- daarna het onderwerp 'bestuderen';
- verven;
- napraten.

Tijdens de eerste les raken de kleuters gefascineerd door de experimenten met het materiaal. Ze ontdekken dat ze 'nieu

we' kleuren kunnen maken.

'Mengen' noemen ze 'toveren' en ze krijgen er niet genoeg van.

De volgende les leren ze met kleurnuances om te gaan. Grijs tinten, rozetinten of bruin tinten. Er zijn zoveel verschillende kleuren.

In de derde les worden de eerste portretten gemaakt. Dat gebeurt niet zomaar met de opdracht: 'Schilder elkaars gezicht'. Eerst gaan ze goed naar elkaars gezichten kijken. Ze praten erover, ze vergelijken, ze voelen... ze ontdekken letterlijk de delen van het geheel. Daarmee wordt schilderen of tekenen een manier om de wereld om je heen beter te leren zien. Intenser.

Schilderen is een vorm van wereldoriëntatie. Niet voor niets heet een tekenmethode: 'Kijk, als je tekent zie je meer'.

In de vierde les gaan de kleuters op dezelfde wijze gezichten van dieren schilderen. Daarmee wordt onbewust een vergelijking gemaakt tussen de

gezichten van mensen en dieren. Hebben dieren een kin? Haren? Oren? Vragen waar ze ook weer zeer gefascineerd mee omgaan.

De resultaten van de portretten zijn zeer verrassend. Althans voor de buitenstaander die niet weet hoe Riet heeft gewerkt. Kleuters kunnen meer dan menig volwassene vermoedt.

Riet, heeft in een zeer eigen stijl, verslag gedaan van haar experimenten. Een verslag dat hier volgt.

De eerste les

Een groepje kinderen krijgt een vel papier. Ze mogen het in 16 rechthoeken vouwen. Ik doe het eerst voor.

Daarna krijgen ze elk een bakje met twee kleuren verf: zwart en wit, en één penseel.

Ze beginnen met één hokje zwart en één hokje wit te schilderen. Het zwarte hokje lukt goed, maar het witte niet. Op de penseel zat nog wat zwarte verf en het blijkt dat het niet meer mogelijk is daar echt wit mee te schilderen. (Alleen Ebru had eerst wit geschilderd. Zij had geen probleem, want zwart overheerst wit).

De conclusie van de kinderen luidde: met zwart kun je wit veranderen. Ze noemen het 'toveren'. Het heeft iets magisch voor ze. Vanaf dit moment wordt er geëxperimenteerd met witte verf waar je steeds een beetje meer zwart bij doet. Het plezier is groot en er wordt enthousiast geroerd. De kinderen zijn zeer tevreden over het resultaat en vertellen uitbundig in de verslagkring.

Het tweede groepje kinderen krijgt rood en wit. Ze werken met dezelfde animo. Halverwege gaan er twee 'leuk' doen en roeren alles door elkaar. Ik vertel ze dat dat niet de bedoeling is. Daarna krijgen ze nieuwe verf en gaan ze conform de afspraken verder. Ze vinden het allemaal erg leuk om de hokjes vol te schilderen. Zelfs Pascal is geconcentreerd bezig. Ik ben erg blij met zijn werkstuk. Hij is tot halverwege gekomen maar het was de eerste keer dat hij gemotiveerd met een opdracht bezig was.

De derde groep krijgt bruin en wit. Ook hier wordt met dezelfde animo gewerkt. Deze groep werkt heel gedisciplineerd. Zelfs Peter werkt hard. Hij roept op een gegeven moment loeihard door de klas: 'Roeren hè juf?.'

De tweede les

We praten in een kleine kring over alle dingen in de wereld die grijs zijn. De eerste groep gaat nu schilderen en krijgt weer één penseel en ieder kind krijgt witte en zwarte verf. Jonathan schildert een spoorbaan met een tunnel. Anne een weg met een lantaarnpaal en een regenwolk erboven. Tim schildert een weg met drie lantaarnpalen, ertussen drie tunnels, waarvan één voor fietsen. Er hangt een regenlucht boven en er vallen druppels.

Bij de tweede groep dezelfde procedure: in de kring hebben we het over alles wat roze is. Daarna gaat ook deze groep schilderen. Jeannette maakt een mooie roze vlinder. Mathijs vindt dat blote mensen roze zijn en Donovan schildert gewoon alles in roze 'want dat is mooi'.

Bij de derde groep ook dezelfde procedure. Lucia schildert een kast, een blad, en een paar losse haren.

Peter maakt een blad. Tahsin en Cihan

schilderen alles in bruin. Ik heb eigenlijk de indruk dat ze het gesprek niet helemaal hebben gevolgd.

De derde les

In de kring praten we over gezichten. We bekijken gezichten van elkaar. We vergelijken. We voelen aan gezichten en we hebben het over de onderdelen, speciaal over de huid.

Na de instructie krijgt een groep de opdracht een echt gezicht te schilderen. De kinderen vinden het spannend omdat de nadruk ligt op ECHT èn omdat ze ieder een bakje vol met verschillende kleuren verf krijgen. Ik gaf ze: rood, wit, zwart, bruin en geel.

Ze zijn heel gemotiveerd bezig en schilderen veel details. Bij Anne komt er zelfs een kin onderaan het gezicht.

In de verslagkring is iedereen heel lovend. Jeannette komt tot de ontdekking dat geen van de portretten oren heeft. Er wordt hartelijk om gelachen.

In de tweede groep is dezelfde motivatie te bespeuren. Deze keer hebben alle portretten wel oren. Wat me opviel was dat er goed met kleuren werd gemengd. Ook in de derde groep leeft dezelfde motivatie. Zelfs Peter (zwak begaafd) maakt een echt portret. Tashin en Cihan hebben het gesprek over de huid niet echt begrepen. Dat kun je aan hun tekening zien.

De vierde les

In de klas hangt op een vaste plaats steeds een portret van een dier.

Deze week een zeehond. Hij hangt er al een paar dagen voordat we het portret in de kring uitgebreid gaan bestuderen. Heeft hij een kin? En oren? De dag erna krijgt de eerste groep de opdracht een zeehond te schilderen. De kleuren die ze krijgen zijn: wit, zwart en bruin.

Tim schildert een zeehond op het strand. De gezichtsonderdelen zijn zwart. De andere kleuren zijn gemengd. De zee is bruin geworden.

Anne's zeehond was eerst zwart. Na mijn suggestie om de kleuren te veranderen, gaat hij mengen. Een mooi resultaat. De zeehond heeft ook een snor.

Ebru heeft een zeehond in de zee. Grote mond, snorharen en kleine haartjes rond

de kop. Ze vindt het jammer om het restant aan verf weer af te staan en maakt er een dikke brei van die ze walvis noemt.

Jonathan schildert vrij klein, eerst de omtrekken. Als hij de kop wil inkleuren komt hij in de problemen. Als je goed kijkt zie je de ogen nog. De zee is wit geworden.

In de tweede groep wordt uitgebreid het portret van een hert besproken. De kinderen uit deze groep krijgen de kleuren bruin, wit, groen, geel en rood.

Mathijs schildert een fraai portret in bruin. Zelfs de uitgestoken tong is er. Hij is bijzonder trots.

Jeannette schildert hem tegen een groene achtergrond. Ze heeft duidelijk moeite met de vorm.

Donovan en Pascal vonden een hert heel moeilijk.

De derde groep gaat met een vreemde vogel aan de slag. Ze vinden hem leuk. Zijn veren steken aan alle kanten om zijn kop (wind van achteren?). Hij heeft een streng uiterlijk. De kinderen krijgen wit, bruin, zwart en een groen papier.

Ze beginnen allemaal met de veren op de kop van de vogel.

Jonathan raakt meteen in de knoop met de rest.

Donovan maakt een prachtige vogel. Hij bedenkt er een lijf bij.

Jeannette doet een poging om alles te laten lijken. Als dat niet lukt maakt ze gewoon een mooie vogel.

Anne is erg goed in het weglaten deze keer.

Alle vier hebben ze de kleuren die ze kregen, gemengd.

Het vermengen blijkt heel boeiend voor de kinderen. Ze zijn heel betrokken bij het proces van kleurverandering. Ik gaf nooit de opdracht om het perfecte portret te kopiëren. Toch probeerden ze dat in eerste instantie wel. Ze konden er (gelukkig) ook gemakkelijk van af stappen.

Ik ga zeker door met het bedenken van nieuwe portretopdrachten.

Riet van der Lee
is groepsleidster aan de
Sjaloom-school in Apeldoorn

WISKUNDE IN DE JENAPLANSCHOOL (6)

Het wiskundegesprek - een poging tot inventarisatie -

De werkelijkheid wordt in de school ter sprake gebracht. De taal speelt een rol van betekenis. Immers: wij spreken en denken in begrippen, categorieën en structuren die ons stuk voor stuk zijn aangereikt door onze omgeving. Dat geldt ook ten aanzien van de wiskunde. Betekent dit dat we worden ingekapseld in onze cultuur door middel van de taal? Is het leren van de taal van de wiskunde hetzelfde als je er aan aanpassen? Of biedt diezelfde taal ook mogelijkheden tot ontsnappen? Tot spelen? Tot verrassingen? Waarop zal het gesprek zich richten, en welke vorm zal het aannemen, als we er van uitgaan dat het beter is de wiskunde zelf te ontdekken, dan erin onderwezen te worden? In dit artikel worden deze en andere vragen aangeeroerd.

Communicatie

Mensen communiceren op verschillende wijzen met elkaar. Hoewel de gesproken en geschreven taal ontegenzeggelijk het belangrijkste communicatiemiddel is, is zij niet het enige. Elk middel heeft eigen specifieke mogelijkheden. Kijk maar naar bijvoorbeeld de mode, of luister naar muziek. Daar zijn geen woorden voor. Dans heeft voor de goede verstaander soms meer zeggingskracht dan woorden kunnen uitdrukken. En een beeld kan ontroeren tot in het diepste van de ziel.

Je zou een cultuur kunnen definiëren aan de hand van de communicatievormen die erin opgeld doen. Er zijn (waren) culturen zonder geschreven taal. In andere is de dans een marginaal verschijnsel. En in sommige culturen staat (stond) bijvoorbeeld de wiskunde in hoog aanzien. Je zou kunnen zeggen: Elke cultuur heeft haar eigen basics.

Maar elke cultuur heeft gesprek (en werk, en spel, en viering.....). Dat zijn geen basics, maar de voorwaarden daarvoor, het zijn basisactiviteiten. De cultuurbepaalde basics zijn gegrondvest op de universele basisactiviteiten. In dit artikel interesseren we ons in de basis 'wiskunde' in relatie tot de basisactiviteit 'gesprek'.

Gesprek

Een gesprek is iets anders dan een discussie. Het lijkt meer op dansen dan op

vechten. Je bent geen winnaar of verliezer. Dat ben je samen. Het is iets wat je elkaar geeft.

In het gesprek geef je iets van jezelf bloot. Je stelt het niet ter discussie, je brengt het ter sprake. Dat klinkt nogal hoogdravend en filosofisch. En bovendien rijst de vraag of er op zo'n manier wel een wiskundegesprek mogelijk is. Het is toch de bedoeling dat we ons door middel van het wiskundegesprek hoe langer hoe meer exact leren uitdrukken? Het gaat toch om de strenge logica en we moeten elkanders redeneringen toch testen op consistentie?

Als iemand vraagt hoe laat het is, dan zeg je toch niet: Laten we dat eens in de groep gooien...?

Oké, maar je kunt ook moeilijk volhouden dat de vraag 'Kan iemand zeggen hoe laat het is?' hier als gespreksthema is bedoeld. Dat zou wel kunnen. Tijdens de wk voetbal in Amerika las ik in de krant dat er in bepaalde kerkelijke kringen werd gediscussieerd over de vraag of je op maandag mocht kijken naar een wedstrijd die gespeeld werd terwijl het in Amerika nog zondag was. En ik dacht: Wat voor de één een discussie is, kan voor de ander misschien wel een gesprek zijn.

Laten we er voorlopig nog vanuit gaan dat we in het gesprek de ander en wat hij zegt accepteren. Louder omdat de ander het zegt. Pas later komen we te spreken over de rol van de kritiek. We passen het principe van de uitgestelde kritiek toe. Het zitten in de kring geeft daar uitdruk-

king aan: In eerste instantie is de groep er vóór het individu. Ik kom hier later in het artikel op terug.

Een volgend typisch kenmerk van het gesprek is dat je het moeilijk op bevel kan (laten) doen. Het doet een beetje vreemd aan als er GESPREK op het rooster staat. Wie garandeert me dat er op dat moment ook werkelijk een gesprek ontstaat? Even bijpraten, zeker. Maar een gesprek?

Het hangt voor een groot deel van de intentie af. Het maakt wel degelijk verschil als iemand vraagt: 'Kan ik u even spreken?' of 'Mag ik even met je praten?' Hoewel ook daarover misverstanden kunnen ontstaan... En de intentie waarmee we een ontmoeting aangaan hangt nauw samen met de verwachtingen die we ervan hebben. Kortom: een gesprek moet voorbereid zijn. En als het kan moet het een thema hebben dat van tevoren bij de deelnemers bekend is.

Gesprek als basisactiviteit is een facet van de cultuur, zoals die in de school gestalte krijgt. Je kunt ook zeggen: in de manier waarop wij met elkaar spreken manifesteert zich ons concept.

Wiskundegesprek

Over het onderwerp 'gesprek' is uiteraard nog veel meer te zeggen, maar we zouden het hier hebben over het wiskundegesprek. Waarom een speciaal wiskundegesprek? Zijn niet alle gesprekken hetzelfde?

Nee dus. Het is goed om te weten aan wat voor soort gesprek je deelneemt. Elke soort heeft haar eigen regels. Ga maar na: een tafelgesprek, een functioneringsgesprek, een evaluatiegesprek, een oudergesprek..... Sinds kort werkt een aantal scholen met het filosofisch gesprek. Daarbij worden ook specifieke regels gehanteerd. En het is dan ook de gewoonte om bij het aanvangsritueel duidelijk te laten merken om wat voor gesprek het hier gaat. Wij hebben bijvoorbeeld een handpop genaamd Filo, die altijd van die aparte vragen stelt. Zo van: 'Klaas zei vanmorgen dat een steen in het water lichter is..... maar hoe kan dat nou?!' Afijn, daar gaan we er eens goed voor zitten en zetten zagezeggd onze filosofiepet op. Het gesprek verloopt dan anders dan als dezelfde vraag in het wiskundegesprek aan de orde

wordt gesteld. Dat heeft te maken met het facet van de werkelijkheid dat ons op dat moment bezighoudt.

Tijdens wiskunde zijn we geïnteresseerd in getallen, in vormen, in logica en in mis-schien nog een aantal zaken als informa-tica en oneindigheid. De indeling is van Rudy Rucker (hij noemt ze 'mindtools'), maar er zijn ook andere; voor een deel lij-ken ze op elkaar. We gaan er hier niet verder op in. Klaarblijkelijk is het mogelijk de gereedschapskist van de wiskunde op verschillende manieren in te delen. Waar wel ieder het over eens is, is dat de wis-kunde ons een set zeer krachtige midde-len verschaft bij het in kaart brengen van onze werkelijkheid.

Terzijde zij opgemerkt dat bijna alles wat nu een stuk gereedschap is, eerst speel-goed is geweest. Het schijnt in de ont-wikkeling van een mens nodig te zijn eerst te spelen en dan te werken. Of mis-schien moet ik zelfs zeggen: bij werkelijk leren is altijd een spelelement aanwezig.

Gesprekstypen

Het wordt tijd concreet te worden. Ik wil in deze paragraaf aan de hand van voor-beelden een aantal begrippen duidelijk maken. In principe is elk gesprek te karakteriseren door de manier van vra-gen en de inhoud daarvan. Vergelijk eens de volgende vragen:

- Wat is 23×34 ?
- Wat is 5% van 500 gulden?
- Hoeveel kosten drie dozijn potloden van een kwartje per stuk?
- Hoeveel kilometer legt jullie gezin per week af?
- Zijn jullie al eens bij de werkzaamheden aan de nieuwe jachthaven wezen kijken?

In eerste instantie is ook de wiskunde hulpmiddel bij de wereldoriëntatie. De volgende drie gesprekstypen komen daarbij aan de orde:

a. het oriënterende gesprek

Hiermee verkennen we een bepaald onderwerp. Bijvoorbeeld: Wat kost een club? We verzamelen gegevens. We vragen verder. Wat kunnen we nog meer te weten komen? We gaan net zo lang door tot we een bevredigend beeld hebben van ons thema. Soms moeten we later nog een ronde doen, omdat we een bepaald onderdeel hebben vergeten of

onderbelicht. Ons weten is een vlek die zich steeds verder uitbreidt. Dit kan zich uiten in de vorm van het verslag van een dergelijk gesprek: er ontstaat een web-schema (zie voorbeeld a).

Voorbeeld a

Midden in de kring ligt een groot stuk papier op de grond. Ik teken een huis in het midden. Het is mijn eigen huis. Ik vertel (en teken ondertussen) hoe ik vanmorgen van huis ging. Maar ook mijn vrouw had zo haar programma (ik teken nu met een andere kleur). Zij is met de auto naar haar moeder. En zoon Auke moest vannacht al weg, kippen vangen is zijn werk. Ook zijn weg wordt getekend. Ons gezin legt zo vandaag de nodige kilometers af. Hoe zit dat bij jullie? We praten erover.

Teunis: Ha, mijn vader maakt de meeste kilometers. Hij is vrachtwagenchauffeur.

Jaap: Waar is hij vandaag naar toe?

Teunis: Weet ik niet precies. Hij moet glasbollen ophalen.... Ik zal hem vanavond wel eens vragen. Hij kan het zo zien. Op de tachiscoop.

Vandaag tekent ieder die dat wil in het blokuur een gezinsoverzicht zoals ik dat heb voorgedaan. Dat gaat vanmid-dag mee naar huis om het daar aan te vullen. Ik dring aan op zoveel mogelijk zo exact mogelijke gegevens.

Voorbeeld b

De fiets van Jacob heeft maar liefst 21 versnellingen. We zetten hem eens op de tafel, zodat we dat eens goed kun-nen bekijken. Twee aan twee krijgen de kinderen een vel papier. Teken nou eens precies hoe dat zit. En bespreek ondertussen hoe dat werkt. Is een fiets met 19 versnellingen makkelijker te maken?

b. het analyserende gesprek

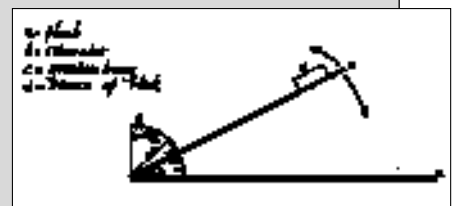
Hierbij is het de kunst steeds dieper op de oorspronkelijke vraag in te gaan. Eigenlijk wordt dezelfde vraag steeds herhaald. Steeds preciezer en stringen-ter. Tot we een antwoord hebben gevonden dat ons (voorlopig) bevredigt. Een voorbeeld: Wat kun je van een klok wegdoen zonder dat het onmogelijk

wordt de tijd er van af te lezen?

Onze aandacht wordt steeds verder op het thema ingezoomd. Dit is af te lezen aan het steeds verder gedifferentieerde structuurschema (voorbeeld b).

Voorbeeld c

Anneke's knie is geschaafd. Zij heeft een schuiver gemaakt over de vloerbe-dekking van naaldvilt. Dat brandt. Op een gegeven moment spreken we over wrijving. Het eerste deel van dit gesprek was duidelijk oriënterend. Allerlei ervaringen met het fenomeen wrijving werden verzameld. Van lucifer tot remweg. Totdat de vraag werd gesteld: hoe zou je van een bepaalde stof de wrijvingsfactor kunnen bepa-len? Een drietal kinderen wilden daar-voor wel een ontwerp maken. Het apparaat dat werd ontwikkeld zag er als volgt uit:



(afb 1)

Ieder die dat wilde kon nu van een bepaalde stof de wrijvingsfactor laten vaststellen. De onderkant van het 'glij-blok' moest in haar geheel met die stof worden bedekt en daarna werd de hoek bepaald waaronder het blok ging glijden. En daarmee was meteen de wrijvingsfactor bekend.

c. het creërende gesprek

Een voorbeeld: We hebben een schrift, waarin we al de adressen die we willen bewaren hebben opgeslagen. Hoe maken we onze verzameling zo toegan-kelijk mogelijk? Is het niet beter een kaar-tenbak op te zetten? Hoe? Of gebruiken we de computer? We zijn met bepaalde activiteiten in de problemen geraakt en zoeken samen naar oplossingen. De centrale vraag is: Hoe gaan we verder? Van zo'n gesprek worden notulen gemaakt (voorbeeld c).

Het is vooral de groepsleider die moet weten welk type gesprek gevoerd wordt. Vaak is het een mengvorm, of gaat het gesprek over van het ene naar het ande-re type. Naast deelnemer is de groeps-

leider ook de initiator en behoeder van het gesprek. Dat geldt niet alleen ten aanzien van het verloop, maar ook wat betreft het doel. Zijn we nog op de afgesproken weg? Kunnen we al tevreden zijn? Of: We laten het even rusten. Morgen komen we er op terug.

Cursus

Natuurlijk kennen we in ons wiskundeonderwijs de invoeringscursus. In veel scholen is dit een 'eeuwigdurende' cursus geworden. Soms zelfs het enige wat geboden wordt op dit gebied. Het wiskundegesprek binnen deze cursus heeft een eigen aard. Hier gaat het er om (en dat is zowel de leraar als het kind zich bewust) dat bepaalde kennis en kunde wordt aangeleerd. Zeker de inhoud, maar vaak ook de vorm is van tevoren bepaald. We gaan trainen voor het tafeldiploma.

De centrale vragen zijn hier:

- wat weet ik en wat kan ik?
- hoe pas je welke technieken toe?
- hoe kunnen we het aantal vaardigheden en rendement ervan vergroten?
- hoe kun je elkaar daarbij helpen?

Ik noem dit

d. het technische gesprek

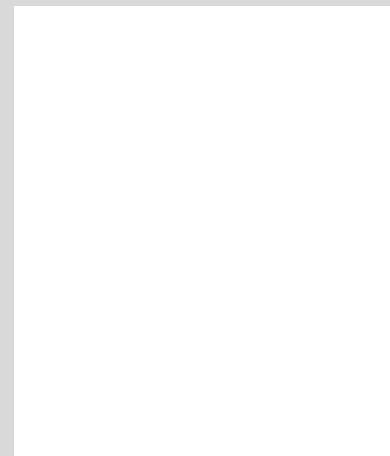
Centraal hierbij staat het inzicht in het (eigen) leerproces. De schriftelijke weerslag ervan is voornamelijk te vinden in de administratie van de groepsleider. (Zie voorbeeld d)

Kritiek

De meerwaarde die een gesprek het individu oplevert ligt voor een groot deel in de kritiek waaronder hij zijn inbreng plaatst. In het begin van dit artikel sprak ik over het principe van de uitgestelde kritiek.

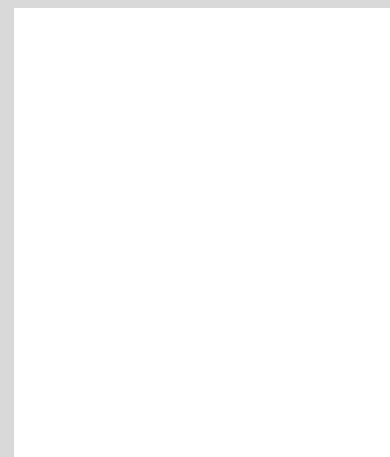
Waarom uitstellen? Omdat elk mens recht heeft op verwarring. Het gaat er niet om dat de eigen (onterechte?) zekerheid wordt ingeruild voor die van de groep. De stamgroepkring biedt een veilige plaats om je zekerheden (waar je toch al zo je vraagtekens bij zette) in te ruilen voor verwarring! Meeste stemmen gelden...? Nee, in de kring, in het gesprek, worden meningen, ervaringen,

Voorbeeld d



(afb 2)

Hierboven is het =blokje afgebeeld. = betekent: evenwicht, aan elke kant evenveel. Wat moet je doen in het volgende geval om de zaak weer in evenwicht te brengen:



(afb 3)

Het is verbazingwekkend hoeveel verschillende oplossingsmethoden in mijn groep werden gehanteerd. Sommige beslist fout, maar de meeste goed. Ik noem er enkele.

Annie Aan de ene kant komt er twee uit. Dus moet er aan de andere kant twee af.

Geert Je kan er net zo goed aan de linkerkant twee bij doen. Dan wordt het 7-3.

Sanna 4 is 1 minder dan 5, dus daar hoeft niet 3 af, maar 2.

Wolter Ik doe 3+4, dat is 7 en daar moet 5 af. Dus 4-2.

ideeën aan elkaar gespiegeld. Juist de verscheidenheid levert de spanning die nodig is voor het leren (het ontdekken). En wat jij (en dus ook wat de ander) zegt wordt niet voor kennisgeving of zoete koek aangenomen.

Evenals ten aanzien van de vragen is het interessant na te gaan hoe in de vier genoemde gesprekstypen de rol van de kritiek is. Deze twee begrippen hebben duidelijk met elkaar te maken. Daarover wellicht later meer.

Wiskundetaal

In het begin zei ik: het is door middel van de taal dat de werkelijkheid ter sprake wordt gebracht. En de taal vormt ons denken en paalt ons bevattingsvermogen af. Tijdens ons wiskundegesprek werken we aan deze taal. We zijn voortdurend bezig deze verder te ontwikkelen en te verfijnen. We zoeken steeds naar nieuwe mogelijkheden.

Het wiskundegesprek cirkelt steeds rond twee basisvragen. De eerste vraag is die naar precisering. Hoe exact kunnen we zijn? Vaak hebben we daar cijfers bij nodig om dat vast te leggen. Er moet soms onderzoek gepleegd worden. Zet eens op het bord: Vrouwen roken meer dan mannen. Om erachter te komen of dat waar is heeft het geen zin meningen te peilen. We moeten eerst de vraag goed bekijken. Wat wordt er bedoeld? Dat er meer vrouwen roken dan mannen? De discussie brandt al los.....

De tweede vraag is die naar abstractie. Kort gezegd: kunnen we er een som, een formule van maken? We komen dan weer andere discussiepunten tegen, want bij de 45% van de moeders die roken telt bijvoorbeeld iemand van een pakje per dag voor evenveel als de moeder die alleen op feestjes wel eens een sigaretje rookt.

Op deze manier ontwikkelt de wiskunde een taal waarmee we op bijzondere wijze de werkelijkheid in kaart kunnen brengen. Het is van groot belang dat deze taal wordt ervaren als voortspruitend uit een gezamenlijke oriëntatie op de wereld. En niets als iets wat superieur aan die wereld is.

TOM GNATIOS



Eerst moet je weten wat een bakkerd waard is. Die is het dubbele van een oog en drie keer een wolkie. Dus twee ogen is drie wolkies, begrijp je. En dan heb je nog gewone, die zijn het goedkoopst. Een bakkerd is 20 gewone. Er zijn er die alleen met gewone knikkeren. Er zijn er zelfs die het met kastanjes en rozebot-tels doen. Zij vormen een aparte kaste. Een bakkerd is een grote glazen kogel, twee centimeter doorsnee. Onze knik-kerkultjes zijn daar eigenlijk niet op berekend. Zit er een bakkerd in, kijkt-ie je meteen aan: 'Wat moet ik dáár nou mee...?' Één van de spelers verklaart: 'Tillen' en neemt de bakkerd uit het kuiltje; hij bewaart hem tot het spel uit is. 'Twee op, tegen de balk, voor proef', stelt Jasper van 8 jaar voor. Ik ben verbijsterd, maar Anja (6) weet meteen wat haar te doen staat: 'Top, de mijne laatst!' Daar zit Jasper mooi aan vast. Anja huppelt om de pot, terwijl Jasper een aantal knikkers van verschillende makelij over de tegels laat stuiteren.

'Dus een bakkerd is 20,' stel ik vast. (Ik zie mogelijkheden tot wiskunde, verhoudingen met name.) Maar meteen komt er een storm van protest: 'Dat ligt eraan wat voor bakkerd!' roept

Lisa, 'Een duitser is 20 ja, maar een tur-tel is 15, en dan heb je ook nog panda's en smurfen, maar die zijn evenveel.' 'Ik heb een bonk van 30,' meldt Rico, 'En Geert heeft kogels, die zijn wel 200!'

Geert is een linke broeder. Hij heeft het kogellager van een trekkerwiel geplun-derd. Drie weken geleden kwam hij met zijn kogels aanzetten. Ze lagen meteen goed in de markt. Evenals trouwens die golfbal, vanmorgen.....

Het is een vooral een kwestie van onderhandelen. Hier ligt duidelijk een markt. Iemand die de beursnoteringen van een dorp verderop kent kan goede zaken doen.

Maar zo werkt het niet. Elk potje knikke-ren heeft een eigen verhaal. En het gaat vooral om dat verhaal. Het onderhande-len is daar een wezenlijk onderdeel van. Wij hebben hier te maken met één van die niet-kapitalistische culturen waar met overgave onderhandeld wordt. Het is een spel op zich. Het is een vorm van ontmoeten.

Dan valt mijn oog op Gnatios, donkerha-rige kleine vluchteling uit Syrië. En ik her-inner mij hoe ook hij indertijd gebiolo-geerd heeft staan kijken naar gebruiken van de voor hem onbekende pleinvolk-cultuur die hij hier aantrof. En ik weet nog dat wij, enkele weken daarna, in de kof-fiekamer tegen elkaar zeiden: 'Kijk, hij knikkert mee! Nu zal hij ook hun taal wel gaan spreken.' En zo was dat. Terwijl zijn vader onze taal nog hakkelt als een groot kind is Gnatios niet meer mis te verstaan. Hij heeft zich ontpopt als één van de meest geslepen onderhandelaars van het plein. Overtuiging, wanhoop, verba-zing, vrolijkheid, toegeeflijkheid, een breed scala van gevoelens kan hij vorm-geven in dit proces. Het heeft hem in korte tijd één van de onzen gemaakt.

Als Gnatios even later langs mij de school in gaat rammelt hij met een wel-gevolde broekzak. 'Dikke winst!' grinnikt hij. Jan Meyer loopt vlak achter hem. Hij heeft niks meer om mee te rammelen: blut.... Hij kijkt mij aan, knikt in de richting van Gnatios, en zegt op een toon waar flink wat achterdocht in doorklinkt: 'Hoe komen zij eigenlijk aan hun bak-kerds....?'

Ter inleiding van het volgende artikel, een citaat van Petersen.

PRESTATIES ALS VORMINGS- EN OPVOEDINGSMIDDELEN- PRESTATIECULTUUR, GÉÉN PRESTATIECULTUS

'Prestaties zijn in onze scholen iets geworden dat de relatie leer-ling-onderwijsgevende vergiftigt. Het zijn de normen geworden voor zowel de kennis als de menselijke persoonlijkheid van de leerlingen. Ze zijn iets meetbaars geworden, iets wat in cijfers uitgedrukt kan worden, waaruit berekend kan worden hoever een leerling is gevorderd, wie en wat hij is, begrijpt en beheerst. Dit soort 'objectieve' prestaties ligt ten grondslag aan het hele punten-, proefwerk- en overgangssysteem van de scholen. Als gevolg hiervan moest de prestatie wel devalueren en tenslotte mee terecht komen in het uitgekende strafstelsel dat in onze scholen ontwikkeld is. Er moeten prestaties geleverd en ver-langd worden. Het staat buiten kijf dat wij objectief constateer-bare, zelfs meetbare prestaties van elke leerling mogen ver-wachten. Dit is zo vanzelfsprekend dat het zenuwachtige, opdringerige zoeken naar dit soort prestaties in scholen van de 'nieuwe opvoeding', zoals we dat bij elke onderwijsgevende kunnen constateren, alleen maar bewijst hoezeer deze presta-tiedrang tot een verkramping, een ziekte is geworden. Zo iemand heeft voor niets anders meer oog; ja, in de regel ziet hij niets van het wezenlijke en onder het 'nieuwe' verstaat hij het oude, verpakt in een nieuw jasje, 'oude wijn in nieuwe zakken'.

Anderzijds zijn prestaties ook iets wat in de aard van de mens ligt en waar hij al heel jong gevoelig voor is. Welk kind, welke mens, wil niet graag iets presteren, veel presteren, veel kennen en kunnen, veel begrijpen? We mogen op kin-deren rekenen, die willen presteren. De pedagogische voor-waarde, de basis voor ons werken en onze hulp wordt juist gevormd door hun bereidheid om te presteren, ja de presta-tiehonger van kinderen en jongeren. Daaruit alleen putten we de hoop en het vaste vertrouwen dat ons werk vrucht zal dragen. Deze bereidheid om te presteren is de mens vanaf zijn geboorte meegegeven, wanneer hij als normaal kind op de wereld kwam. De alom bekende drang tot handelen is hem dan niet alleen eigen, maar daarmee is ook heel sterk het streven naar prestaties verbonden. Anders zou dit han-delen namelijk niets anders zijn dan een algemeen, doelloos ronddolend bezig zijn. Neen, het mensenkind wil van het begin actief zijn 'om te', dat wil zeggen om te worden als, om te kunnen als, om te begrijpen als, enzovoort enzovoort.

Peter Petersen, Van didactiek naar onderwijspedagogiek, LPC-Jenaplan/CPS, Hoevelaken, 1990, p. 150/151

OVER TESTEN EN TOETSEN

naar aanleiding van het verschijnen van de nieuwe AVI-toets

Onlangs correspondeerde ik met een hoogleraar in de methodologie over ontwikkelingen op het gebied van tests, toetsen en leerlingvolgsystemen. Hij had begrepen dat men in het Jenaplan-onderwijs het gebruik van toetsen absoluut afwijst. De basisprincipes zouden op dat punt duidelijk zijn.

Dit artikel is bedoeld om de gedachten rond het thema het gebruik van toetsen in Jenaplan-onderwijs te bepalen. De directe aanleiding is het verschijnen van een nieuwe versie van de bekende AVI-toets.

Wat is een test?

We spreken van een toets of test als resultaten en/of eigenschappen worden gemeten met behulp van een instrument, dat systematisch is ontwikkeld en aan eisen voldoet op het gebied van objectiviteit.

Een test is doorgaans het gereedschap van een psycholoog dat wordt gebruikt bij onder meer onderzoek naar iemands intelligentie of naar persoonlijkheidskenmerken. Onderwijskundigen gebruiken tests onder andere voor het vaststellen van leervorderingen. Het ontwikkelen van zulke instrumenten is vakwerk en vraagt om de inzet van een grote hoeveelheid financiële middelen.

Scholen hebben onder meer met tests te maken als kinderen worden aangemeld voor het speciaal onderwijs, bij de overgang naar vervolgonderwijs en, in toenemende mate, bij het bepalen van schoolvorderingen. Een deel van de beschikbare tests mag niet door leraren worden gebruikt, dat is aan geregistreerde psychologen voorbehouden.

Effecten onderwijs moeten bepaald

Er bestaat bij veel mensen in het onderwijs een gevoelsmatige afkeer van tests. Ook zijn er beredeneerde bezwaren. Tests zouden het onderwijs zelf bepalen is plaats van slechts hulpmiddel zijn, ze zouden een eenzijdige kijk op zaken veroorzaken en bevorderen dat niet of niet gemakkelijk te berekenen resultaten van onderwijs, vooral op het gebied van persoonlijkheidsvorming, onvoldoende aandacht krijgen.

De wet vraagt dat we de resultaten van

ons onderwijs vaststellen. Letterlijk staat er in de Wet op het basisonderwijs: (art.11) 'Het schoolwerkplan vermeldt ten minste..... (art.11.f) de wijze waarop wordt nagegaan of en in hoeverre door de organisatie en de inhoud van het onderwijsleerproces de gewenste resultaten worden bereikt'. Die resultaten hebben betrekking op ten minste doelstellingen op het gebied van (art.8) 'de emotionele en de verstandelijke ontwikkeling en op het ontwikkelen van creativiteit en op het verwerven van noodzakelijke kennis en van sociale, culturele en lichamelijke vaardigheden'. We kunnen dus niet volstaan met het formuleren van doelen en het uitvoeren van onderwijs, maar moeten nagaan of we de beoogde effecten halen.

Criteria

Onderzoek waaraan een school behoefte heeft moet aan bepaalde criteria voldoen. Ze worden doorgaans van wetenschappelijke eisen afgeleid. Zo mag het resultaat van onderzoek niet van toeval afhankelijk zijn, terwijl dat zo moet worden geformuleerd dat uitkomsten met passende voorzichtigheid worden gehanteerd. Ook moet het resultaat betrekking hebben op wat men wil vaststellen. Het laatste lijkt erg voor de hand te liggen, maar is het niet. Een voorbeeld: maakt de uitslag van onderzoek met behulp van de Brus-toets duidelijk hoe het gesteld is met de leesvaardigheid van een kind? Lezen is meer dan het verklanken van lettergroepen.

De eisen op het gebied van onderzoek worden steeds strenger als gevolg van voortschrijdend inzicht en onderzoek.

Op die gronden wordt het pedagogisch onderzoek destijds in Jena onder leiding van Petersen nu 'naïef' genoemd. Maar ook wat op dit moment als 'wetenschappelijk verantwoord' wordt beschouwd zal over een aantal jaren de toets der kritiek niet meer kunnen doorstaan. Voor het onderwijs is belangrijk wat onderzoek voor de praktijk kan verduidelijken, aantonen en wellicht kan voorspellen. Pedagogisch onderzoek hoeft geen wetten op te sporen met een boventijdelijk karakter. Het moet bescheiden en kan dienstbaar zijn. Deze stelling wordt onder meer overtuigend verdedigd in 'Dienstbaar inzicht' (A.J. Beekman, Groningen 1972), geschreven in de traditie van Langeveld.

Vijven en zessen

In de methodologie, een tak van wetenschap die zich onder andere bezig houdt met het meten van leerresultaten, zijn deskundigen het op tal van punten niet met elkaar eens. Wat voor de een acceptabel onderzoeksresultaat is, is dat voor een ander niet. Een bekend voorbeeld van een methodologische discussie op pedagogisch gebied wordt gevoerd in 'Pedagogiek op je knieën' van Hans Bleeker en Karel Mulderij (Meppel 1984). In dat boek wordt bijvoorbeeld verslag gedaan van onderzoek naar de leefwereld van kinderen op een camping. De resultaten van hun onderzoek laten zich niet gemakkelijk generaliseren, er worden geen wetmatigheden opgespoord. Volgens velen zou wetenschap zich vooral of uitsluitend op dat laatste moeten richten.

In Nederland heeft Prof.A.D.de Groot in de theorievorming rond evaluatie van onderwijsresultaten een belangrijke rol gespeeld. In zijn boek 'Vijven en zessen' (de eerste druk dateert van 1966) wordt de praktijk van het cijfers geven aan de kaak gesteld. De Groot voert er een krachtig pleidooi voor het hanteren van objectieve beoordelingscriteria en voor selectievrij onderwijs. Wie cijfers gebruikt moet dat doen op grond van heldere en meettechnisch verantwoorde criteria. De auteur stelde voor voor het ontwikkelen van evaluatie-instrumenten een speciaal instituut op te richten. Er is een rechtstreeks verband tussen De Groot's

pleidooi en de oprichting van het CITO.

Op de goede weg?

Wie een kind wil opvoeden krijgt doorgaans alle gelegenheid om van tijd tot tijd voor zichzelf vast te stellen of hij op de goede weg is. Daarvoor is het meestal niet nodig tests af te nemen, gesteld dat voor allerlei deelgebieden mogelijk zou zijn. Maar voor wie onderwijs verzorgt ligt dat anders. Na een uitleg is het belangrijk vast te stellen of en in hoeverre die effectief geweest is. Om te voorkomen dat het moment van evaluatie te laat komt kan al tijdens een uitleg worden nagegaan of de overdracht van kennis en/of vaardigheden geslaagd is. Wie de te behandelen stof zelf goed kent kan risico's goed inschatten en het onderwijsproces van diagnostische momenten voorzien. Of een leeskring goed verloopt stel je hoofdzakelijk tijdens die kring zelf vast, een overhoring na afloop ligt daar niet erg voor de hand. Als kinderen geboeid luisteren en inhoudelijk op het gelezene en vertelde ingaan is het doel van 'de les' bereikt. Later kan nog worden vastgesteld of het boek, of een ander boek over hetzelfde thema, of een boek van dezelfde auteur is gelezen. Het doel van de leeskring is immers 'boekpromotie'.

Voor andere delen van het curriculum echter is het zinvol aparte meetmomenten in het onderwijsproces op te nemen. Zo kunnen we bij rekenen-wiskunde een controle-taak laten maken. Met behulp daarvan kunnen diverse vragen worden beantwoord. De belangrijkste daarvan is: is het gelukt het kind iets te leren? Niet: heeft het kind zijn best wel gedaan? In de theorie van De Groot geldt voor het laatste de zogenaamde 'ijver-clausule'. Als een school er alles aan doet om onderwijs boeiend en zinvol te maken mag, omgekeerd, van een leerling inzet worden gevraagd. Ieder normaal kind zal die vertonen.

Het ligt in de lijn van de basisprincipes Jenaplan om onderzoek naar resultaten van kinderen vooral of uitsluitend te gebruiken om na te gaan of een kind ten opzichte van zichzelf vorderingen maakt. Er wordt dan afgezien van de vergelijking van resultaten van een kind met die van

zijn groep. Ook hier zijn er vooronderstellingen:

- a. het onderwijs sluit aan bij de individuele mogelijkheden van ieder kind;
- b. het onderwijs is voor ieder kind uitdagend en boeiend;
- c. ieder kind vertoont inzet.

Als onderwijs aan een hele groep tegelijkertijd mogelijk is bestaat er tegen een collectieve aanpak geen bezwaar. Die onderwijsorganisatie biedt in vergelijking met hoofdelijk onderwijs, tot halverwege de vorige eeuw overal gebruikelijk, veel voordelen. De bezwaren van Petersen tegen klassikaal onderwijs hebben betrekking op de eenzijdigheid van werkvormen die de organisatie gemakkelijk oproept en tegen het negeren van het onder a. en b. gestelde. Er werd uitgegaan van gelijke progressie bij ieder kind met een gelijke leeftijd. Daar komt nog bij dat zulk onderwijs gemakkelijk autoritaire vormen van gedrag bij de leraar oproept, waarvoor hij in volle vrijheid nooit zou kiezen.

Ook wie zijn onderwijs zo arrangeert dat met verschillen rekening wordt gehouden heeft er behoefte aan vast te stellen of beoogde leer- en ontwikkelingsdoelen worden bereikt.

Met tests kan voortgang in leervorderingen worden vastgesteld. De vraag of dat op geheel objectieve wijze mogelijk is wordt dikwijls ontkennend beantwoord. Maar de informatie: 'Je bent gekomen tot taak 78 en hebt in de laatste tien taken gemiddeld 8 fouten gemaakt' voldoet geheel aan die eis. Veel rapportage zou in die bewoordingen moeten worden gegeven. Wat die constatering inhoudt kan nauwkeurig worden duidelijk gemaakt. Voor cijfers die in het onderwijs worden gegeven geldt dat maar zelden. Daar wordt meestal willekeurig afgerond, de schaal van 0 tot 10 wordt slechts ten dele gebruikt. Er wordt gemiddeld waar dat rekenkundig onverantwoord is, terwijl allerlei subjectieve beoordelingsfactoren mede een rol spelen.

Evaluatie en rapportage

Een school die om deze redenen geen cijfers geeft doet er verstandig aan daarover in informatie naar ouders duidelijke uitspraken te doen. Dat voorkomt dis-

cussies met elke nieuwe generatie ouders. Zij weten dat het zinloos is te vragen om cijfers in te voeren: op deze school worden geen cijfers gegeven. Maar daarbij kan het natuurlijk niet blijven. De school moet duidelijk maken hoe ouders dan op de hoogte worden gesteld van vorderingen. Tal van scholen hebben daarvoor een passende vorm gevonden, die slechts één nadeel kent: de daarvoor nodige tijdsinvestering. Ik begrijp daarom niet dat in veel scholen nog altijd twee of drie keer per jaar schriftelijk wordt gerapporteerd. Het kan ook een keer per jaar: als leraren daarnaast voor het op verzoek beschikbaar stellen van informatie beschikbaar zijn is dat genoeg. De wet stelt nog minder eisen: er moet in het schoolwerkplan staan hoe de school aan ouders rapporteert (art. 11.g). Over de frequentie wordt niets opgemerkt. Een schriftelijke rapportage aan het einde van de basisschool bij de overgang naar het voortgezet onderwijs is de enige concrete verplichting.

Verreweg de meeste evaluatiegegevens die op school worden verzameld zijn bestemd voor de leraar: ze geven informatie over het door hem verzorgde onderwijsproces. Dat is ook het geval met scores van tests. Ze maken hen duidelijk hoever een leerling sinds het vorige meetmoment is gevorderd. Een gebrek aan vorderingen of een ongelijkmatige progressie daarvan kan meestal gemakkelijk worden verklaard: individuele vorderingen verlopen niet gradueel maar meer schoksgewijze. Herhaalde stagnatie moet natuurlijk nader worden onderzocht. Een voortdurende vergelijking met resultaten met van een grotere populatie (de eigen groep, school, district, Nederland) heeft niet zo veel zin: kinderen houden daarin doorgaans ongeveer hun plaats. Door die vergelijking niet steeds te maken kan worden voorkomen dat resultaten die onder het gemiddelde liggen (van welke populatie ook) van de kwalificatie 'achterstand' worden voorzien. Dit uitgangspunt is in de basisprincipes helder en principieel verwoord.

Wat is belangrijk?

In de wet op het basisonderwijs, artikel 9, worden de vakgebieden in betrekkelijk willekeurige volgorde opgesomd. De

wet kent geen hoofdvakken, maar sommige onderdelen leveren de voorwaarden voor het overige onderwijs. Wie niet kan lezen moet afzien van het gebruik van boeken. Lezen is een daarom culturele basisvaardigheid van de eerste orde. In vergelijking daarmee is het belang van bijvoorbeeld spellen en rekenen minder groot. Het is in dit verband merkwaardig dat in tal van publikaties, o.a. van het projectmanagement Weer Samen Naar School, wordt gesproken over 'de basisvaardigheden', of 'de instrumentele basisvaardigheden', zonder dat die worden gedefinieerd. Het belang van rekenen wordt in ons onderwijs mijns inziens schromelijk overschat. Schrijvers van methoden claimen vijf uur per week, scholen nemen die eis over. Het maatschappelijk belang van spelling is betrekkelijk klein, maar de psychologische betekenis van foutloos kunnen spellen is groot.

Voor die gebieden waaraan met recht voorrang gegeven moet worden, het gaat allereerst om een keuze van de school zelf, is het goed van tijd tot tijd precies vast te stellen of resultaten worden geboekt. Voor wie echter in een bovenbouwgroep van een kind vaststelt dat regelmatig boeken (op niveau) worden gelezen en waar het van tijd een goede leeskring verzorgt is nader onderzoek overbodig: dat spaart veel tijd.

Iedere school zou in het bezit moeten zijn van een basispakket onderzoeksmaterialen. Het is daarbij van belang te kunnen beschikken over verschillende instrumenten die op eenzelfde onderdeel betrekking hebben, zodat vergelijkingen kunnen worden gemaakt. Een voorbeeld: de scores van leesonderzoek met Brus- en AVI-onderzoek samen geven interessante informatie. Als van discrepantie sprake is worden bijvoorbeeld indicaties gegeven over de vorm van raden die het kind toepast. Leest het woorden fout op basis van toeval ('kat' wordt 'kan') of zijn het (slechts) contextfouten ('kat' wordt als 'poes' gelezen). Uit het bovenstaande wordt duidelijk: een school moet een eigen 'test-beleid' ontwikkelen en niet klakkeloos invoeren wat wordt aangeprezen. Advertenties, proefzendingen en onderwijsbeurzen vertegenwoordigen alleen commerciële belangen.

De nieuwe AVI-toets

Al jaren geleden is het verschijnen van een nieuwe versie van de AVI-toets toegezegd. Vlak voor de grote vakantie is die verschenen, in een fraaie uitvoering, voor de prijs van f 150,-. Dat is niet duur, tal van eenvoudig uitgegeven tests zijn duurder. Het ontwikkelen van een tests is zeer kostbaar, omdat er tijdrovend en prijzig onderzoek aan ten grondslag ligt.

De nieuwe AVI-toets had er al lang moeten zijn: aan de bekende versie kleefden ernstige bezwaren, die in de vakliteratuur breed zijn uitgemeten. Het laatste heeft niet kunnen voorkomen dat de leespraktijk in het overgrote deel van de lagere-, nu basisscholen door AVI werd en wordt bepaald. Daarbij gaat het niet in de eerste plaats om het gebruik van de toets, maar om organisatie en inhoud van het leesonderwijs. Men spreekt in dit verband van 'AVI-lezen'. De praktijk is bekend: bij kinderen wordt een paar keer per jaar een onderzoek afgenomen. Dat maakt duidelijk op welk niveau kinderen (zouden) lezen. Bij een 'niveau' hoort een collectie boekjes die in groepen worden doorgenomen, vaak in aanwezigheid (meer is het meestal niet) van een ouder. Wie een fout maakt krijgt een tikje op de hand. Een beroerdere leesdidaktiek is nauwelijks denkbaar. Bij klassikaal lezen kunnen meer kinderen in eigen tempo lezen, al is dat officieel niet toegestaan. Gesteld even dat de leesstof boeiend is: je leest stil in je eigen tempo en let op waar het hardop lezen de kind is om op de goede plaats hardop verder te kunnen lezen als je een beurt krijgt. Ik had er een goede techniek voor ontwikkeld, herinner ik me nog goed. Aan een tafeltje met enkele andere kinderen krijgt een kind die gelegenheid niet: het wordt gedwongen mee te lezen met iemand die hardop oefent.

Op alternatieve vormen van lezen behoeft ik hier niet te wijzen. Dat is in Mensen-kinderen eerder gedaan. Wie het AVI-lezen heeft vervangen (schakel ouders in bij bijzondere leeshulp), heeft bij een deel van de kinderen behoefte om objectief vorderingen vast te stellen. De nieuwe AVI-test is daarvoor zeker geschikt. De meting gaat snel, de score geeft veel informatie. Met deze tests worden pres-

taties op het gebied van technisch en begrijpend (althans in een verband) lezen in samenhang vastgesteld. Wie niet of weinig met behulp van de context leest haalt de toegestane tijd niet. Wie de elementaire leeshandeling niet beheerst leest te veel fouten of krijgt ook tijdproblemen. Een prestatie kent twee criteria: lezen binnen een vastgestelde tijd en een maximaal aantal fouten.

Instructie

De instructie bij de tests is goed leesbaar en instructief. Het laatste lijkt een 'open deur' maar is het niet. Veel handleidingen van tests-materiaal zijn slecht te begrijpen, als gevolg waarvan de onderzoeksresultaten niet aan elementaire eisen voldoen. Dat laatste is onvergeeflijk, zeker als daaruit onderwijskundige consequenties, tot en met zittenblijven, worden getrokken.

De testkaarten zijn geheel herzien. Bijstellen van de oude was niet mogelijk: ze deugden niet en waren een dankbaar object voor het maken van inmiddels overbekende persiflages. Het nieuwe materiaal is in een breed proefgebied uitgeprobeerd, ook voor het vaststellen van een goede normering. Dat lijkt vanzelfsprekend, maar in de eerste versie gebeurde dat op gebrekkige en dus onverantwoorde wijze: AVI vormde, op voorstel van auteurs, de basis voor de inrichting van een aanzienlijk deel van het leesonderwijs.

Het is vreemd dat in het voorwoord bij de nieuwe AVI niet wordt gerept van de falen van de eerste versie, noch van de fundamentele kritiek die daarop is geleverd. Dat was wenselijk geweest, om scholen duidelijk te maken dat er, met gebruikmaking van de AVI-tests, andere en betere leespraktijken mogelijk zijn. AVI-lezen is slechts een kleine variant op klassikaal lezen.

Dicht bij de bedoeling

Zo kan een eenvoudige test een steriele onderwijspraktijk oproepen. Wie zich beperkt tot het meten van vorderingen om zeker te weten of beoogde resultaten worden geboekt blijft het dichtst bij de bedoeling van de ontwerpers van de

test: het meten van vorderingen. Ze geven de onderwijsgevende daarover objectieve informatie. De leraar kan zelf bepalen in hoeverre hij daaraan behoefte heeft. Dat kan per kind verschillen.

Het voorwoord bij de handleiding van de nieuwe versie van het AVI-toetspakket heeft me verbaasd:

- men schrijft dat ervaringen van scholen en schoolbegeleidingsdiensten aanleiding waren voor een herziening, zonder dat die ervaringen worden genoemd;

- de tekstkaarten zijn herzien omdat ze niet meer in onze tijd zouden passen.

Er had moeten staan dat de kaarten van de oude versie een zeer matige kwaliteit hadden en dat de empirische onderbouwing van het pakket onvoldoende was.

In de handleiding wordt uitgegaan van een onderwijspraktijk waarbij in 90% van de scholen in groep drie met alle kinderen tegelijkertijd met lezen wordt begonnen. Te weinig wordt gewezen op een meer gewenste praktijk. Leesvorderingen zijn, ook aan het begin van het basisonderwijs zo verschillend dat de leespraktijk daarbij moet aansluiten.

Maar in de handleiding staat (blz.8) 'Wanneer U in groep 3 (op zijn vroegst in maart) start met het afnemen van de AVI-toets begint U met kaart 1A....'. Daarmee bevestigt het AVI-pakket een praktijk die, bijna tien jaar de invoering van de Wet op het Basisonderwijs, niet meer mag voorkomen.

Ook de verdeling van AVI-niveaus over de leerjaren getuigt van een aanpak op basis van het leerstofjaar-klasse-systeem. Overigens wordt in de handleiding wel aangegeven dat leesvorderingen binnen een jaargroep ver uiteen kunnen lopen.

De AVI-toets kan het beste worden gebruikt bij alle lezers waarvan men op grond van direct waarneming weet of het vermoeden heeft dat de leesvorderingen langzaam verlopen. Bij het overgrote deel van de kinderen zal dat in de meeste scholen niet nodig zijn.

Er wordt opgemerkt dat het bij het lezen van een tekst steeds gaat om de wisselwerking tussen wat er staat en wat het betekent. 'Technisch is dus ook altijd begrijpend lezen' (p.23). Was het maar waar. Bij veel hardop lezen in groepen

krijgt de inhoud van het gelezene juist zo goed als geen aandacht. Daarmee wordt een slechte leeshouding gekweekt. Het AVI-lezen is daaraan mede schuldig.

Voor wie op een verantwoorde wijze bij een deel van de kinderen leesvorderingen wil vaststellen kan beter, op een meer verantwoorde wijze dan vroeger het geval was, van het AVI-pakket gebruik maken. Met de overige gebruiksmogelijkheden, tot het indelen van leesboekjes in AVI, moet voorzichtig worden omgegaan. Het is natuurlijk niet voor niets dat slechts een beperkt aantal bibliotheken de AVI-systematiek heeft ingevoerd. Daar heeft men meestal een meer gezonde kijk op het leesgedrag van kinderen en een gefundeerd en kritisch oordeel over de leesdidactiek in onze scholen.

GEGEVENS AVI-TOETSPAKKET

AVI-toetspakket, Jacqueline Visser, Ad van Laarhoven, Anne ter Beek, uitgave KPC, Postbus 5201 AL, 's-Hertogenbosch, tel. 073-247247.
prijs f 150,-.

Rinze Procee

WAT GEBEURDE ER DIE NACHT?

Het gebruik van bronnen bij wereldoriëntatie

Welke gebeurtenissen vonden plaats in de nacht van 26 op 27 juli 1942? De midden- en bovenbouw van 'de Finne' uit Rottevalle gingen daarnaar op zoek.

In dit artikel wordt beschreven uit welke bronnen wij hebben geput om een antwoord te krijgen op bovenstaande vraag. Maar om te beginnen eerst iets over w.o. op onze school.

W.O. in de Finne

Gedurende een week worden er heel wat onderwerpen aangeleverd in de ochtendkring. Van de gewonnen voetbalwedstrijd op zaterdag tot een aardbeving in Japan; van een zieke parkiet tot de aanschaf van een beugel. Alle onderwerpen hebben één ding gemeen:

de verteller vindt ze de moeite waard om te noemen (en/of te tonen).

Vaak zijn deze onderwerpen de start van verdere activiteiten. Is vrijwel de gehele stamgroep geïnteresseerd geraakt, dan kan er een groepsthema ontstaan. Blijft de wezenlijke belangstelling beperkt tot een enkeling of een kleine groep kinderen, dan kunnen zij er verder aan werken

in de blokperiode. In de bovenbouw noemen we dat dan 'een eigen onderwerp'. De groepsleider heeft in dit alles een wezenlijke taak. Tijdens de kring luistert hij nauwlettend naar de verhalen, speurend naar onderwerpen met een meerwaarde. Vervolgens geeft hij of zij structuur aan de vervolgactiviteiten, met behoud van de eigen betrokkenheid van de kinderen. In bijna alle gevallen zal er aan het eind van de activiteiten verslag worden gedaan in de verslagkring.

Bronnen

Vraag voor de kinderen is: hoe krijgen we antwoord op onze vragen? Soms ook zoeken ze alleen maar een klankbord voor hun eigen verbazing. Bij ons op school loopt de route naar een eventueel antwoord niet automatisch meer langs het documentatiecentrum (lees: boekenplanken). De boeken zijn in bepaalde gevallen zeker nodig (atlas,

natuurgidsen, b.v.), maar veel vragen verdienen een meer authentieke bron: het leven zelf.

De rij boeken in ons documentatiecentrum is daarom ook niet erg lang. Wat is er dan wel?

- * Een telefoon, plus alle telefoonboeken van Nederland. Via de telefoon kunnen afspraken worden gemaakt voor een gesprek of interview. Ook kan er direct informatie worden opgevraagd. De telefoonboeken bevatten tevens een schat aan adressen. Handig voor kinderen, die een brief willen schrijven.
- * Briefpapier, enveloppen en postzegels. Vooral de kinderen die werken aan een 'eigen onderwerp' versturen veel post.
- * Een aantal cassetterecorders om mee te nemen naar een interview. Er is ook een fototoestel om relevante zaken vast te leggen op de gevoelige plaat.
- * Plastic aquariumbakken, potjes, vergrootglazen en een binoculair. Meegebrachte diertjes en planten kunnen worden bestudeerd buiten het schoolgebouw, maar ook er binnen.
- * In de werkplaats is gereedschap aanwezig om te slopen en te construeren. de faciliteiten voor de 'techniek' zouden echter nog wel uitgebreid kunnen worden.

Voor sommige onderwerpen kun je bij jezelf of je groepsgenoten te rade gaan. Theunis weet veel van vrachtauto's en de snelwegen in Duitsland; zijn vader bestuurt zo'n zwaar verhuur en Theunis gaat vaak mee. Jurgen weet vrijwel alles van een onweersbui. Thuis staat een weerstation. En zo zou ik nog wel even door kunnen gaan.

Wij willen weten

'Ze gaan graven', zegt één van de jongens, 'over een paar weken'. Het is 3 februari 1992. In de kring rouleert een krantebericht. Het maakt melding van een op handen zijnde opgraving. Een in juli 1942 bij Rottevalle neergestorte Britse Lancaster zal worden geborgen.

'Hij is vlak bij onze boerderij neergekomen!' 'Mijn opa heeft een van de vliegers in huis gehad!'. 'Ze denken dat er nog een lichaam in zit... Om mij heen ontstaan spontaan opgewonden gesprekken. Ook bij mijzelf kriebelt het van bin-

nen. Thuis wordt er blijkbaar al druk gesproken over de berging. Stukken verhaal vliegen door de kring: boeiend, verrassend, verwarrend en tegenstrijdig. Er ontstaat een sfeer van: 'Wij willen weten, maar hoe?!' De onvermijdelijke vraag in de kring is dan ook: Hoe komen wij te weten, wat er die nacht gebeurde? De suggesties stromen binnen. Er is werk aan de winkel.

Bronnen

- verhalen familieleden
- eigen verhalen
- krantartikel

'De handen uit de mouwen'

Op mijn tafel ligt een papier vol suggesties. Eén ding is duidelijk: de antwoorden moeten volgens de kinderen niet worden gezocht in de boekenkast. Daar hoeft alleen een afbeelding van een Lancaster te worden gezocht. Volgens hen moeten we het dorp in om onze dorpsgenoten over het gebeuren van 50 jaar geleden te bevragen. En ook willen ze met eigen ogen zien hoe diep de Lancaster is weggezakt in de blubber en hoe de bergers hem stukje bij beetje weer te voorschijn halen.

En zo gebeurt het volgende:

- * De kinderen bereiden hun interviews voor, maken afspraken met oog- en

oorgetuigen en gaan op pad. En verteld wordt er door onze dorpsgenoten.

De 50 jaar oude herinneringen komen weer tot leven en overspoelen de kinderen. 'Het leek of de wereld verging, we trokken de dekens over onze hoofden...'

'Ik hoorde een knal, ik stond op, maar werd door de luchtdruk weer tegen m'n bed gegooid'. 'Overall was vuur...'

- * Dorpsgenote Anne P. komt op school. Ze heeft een tas vol spullen uit de oorlog bij zich, van bonkaarten en oude foto's tot een stuk parachute en een cussiband. We hangen aan haar lippen en onze vingers voelen aan de parachutestof. Stil wordt het als ze haar 'topstuk' uit de tas haalt: een eigenhandig geschreven brief aan haar vriendin, gedateerd: 27 juli '42, de dag na de crash. De eerste regel luidt: 'Ach man, was het me daar vannacht even schrikken'. Als ze de brief voorleest, horen we het weer zachtjes rommelen...
- * We bezoeken de opgravingswerkzaamheden. Kapitein Van de Berg leidt ons rond. We zien een groot, diep gat, gevuld met water. Ernaast een enorme bult zand. 'En op deze wagen liggen resten van het vliegtuig', mompelt de kapitein. Voor ons ligt een

hoop onherkenbaar verwrongen metaal. De kapitein vertelt waar de delen ooit hebben gezeten. We betasten de roestige stukken van 'onze' Lancaster en herkennen een propellerblad.

* In de blubber ontmoeten we de burgemeester, die geïnteresseerd is in ons verslag. En we treffen de heer Breedijk, die onderzoek doet naar het 106 squadron van de RAF, waartoe ook 'onze' Lancaster behoorde. Als hij roept: 'Ik stuur wel wat' weten wij nog niet op welk een onuitputtelijke informatiebron we zijn gestoten.....

Bronnen

- authentieke voorwerpen
- de crashplaats
- verhalen van bergers
- de Lancasterwrakstukken
- verhalen van getuigen
- foto: Lancaster
- brief
- foto's uit de oorlog

Van het één komt het ander

Intussen is de gehele school betrokken bij de Lancaster en de stroom informatie houdt aan. De heer Breedijk, al snel Dick genoemd, stuurt informatie over de RAF, de Lancaster en het 106 squadron. Ook komt hij op bezoek om met het team te praten over de mogelijkheid om het project 'Wat gebeurde er die nacht?' af te sluiten met een happening, inclusief tentoonstelling. Er is goede hoop dat ten tijde van de happening op 1 mei een groepje Engelse veteranen van het 106 squadron aanwezig kan zijn. Samen bespreken we, welke bronnen we nog meer aan kunnen boren om het verhaal van 'de nacht' zo compleet mogelijk te krijgen.

- We gaan in de archieven van de gemeente zoeken naar documenten betreffende de begrafenis en eventuele schademeldingen.
- We nemen contact op met de Luchtvaart-documentatiegroep '39-'45. Zij beschikken over vliegtuigmodellen en kaarten.
- Dick zal zoveel mogelijk informatie leveren over het 106 squadron.
- De bergingsdienst wordt gevraagd of er wrakstukken naar school kunnen worden gebracht.



Collega Lokke en ik bezinnen ons ondertussen op de vraag wat we met al deze gegevens moeten doen. Een gedeelte van de informatie zal via een aantal instructielessen aan de kinderen worden doorgegeven:

- de geschiedenis tussen de twee wereldoorlogen, aan de hand van een diaserie;
- de Lancaster aan de hand van een Engelse film;
- een verhaal over het 106 squadron van de RAF, aan de hand van squadronliteratuur.

Eén van de kinderen neemt het adres van James Henry mee naar school. Gekregen van haar opa. Hij heeft nog contact met hem. Henry is één van de overlevenden van de crash. Hij woont in Australië. Twee meisjes schrijven een brief naar hem. Hij reageert enthousiast en stuurt 'zijn' verhaal van 'de nacht' naar ons op. 'De nacht' komt steeds dichterbij.

Bronnen

- de deskundige
- foto's
- dia-serie
- film
- literatuur
- voorwerpen uit de Tweede Wereldoorlog
- lectuur
- documenten
- een overlevende

De ontmoeting

Iedereen is er die eerste mei: de kinderen, de dorpsgenoten, de deskundigen, de bergers, het team, de burgemeester, maar toch, bovenal de veteranen. We zitten in de gemeenschapsruimte rond de wrakstukken van de Lancaster. De geur van olie omringt ons. Collega Tom, de kapitein, de burgemeester, de veteraan, allen voeren ze het woord. Samen beleven we een indrukwekkend uur. Na het officiële gedeelte is er tijd voor 'ontmoeting'. Veteranen en kinderen raken met elkaar in gesprek. De taalbarrière wordt geslecht met foto's, gebaren, blikken, schouderklopjes en humor. Samen lopen ze langs de wrakstukken en de oude documenten. Er wordt gezongen in de pub. Dorpsgenoten ver-



halen opnieuw van hun belevenissen. Uit de filmzaal klinkt het geluid van Lancastermotoren. Anne P. (van de al genoemde brief) zit temidden van een tiental aandachtige luisteraars te vertellen over de zorgvuldig bewaarde parachutestof. Kortom: de dag vliegt om. Op 2,3,4 en 5 mei bezoeken velen de tentoonstelling. De kinderen zijn gids. Van harte en bekwaam. 'Kijk, dat gebeurde er nou die nacht meneer!'

Bronnen

- de veteranen
- de deskundige
- de bergers
- Anne P. plus voorwerpen
- de ooggetuigen
- authentieke voorwerpen uit de oorlog
- de wrakstukken
- muziek
- documentatie 106 squadron
- de film

Een echo

'Hello James Henry, here'.
Het is 2 uur in de nacht van 26 op 27 juli 1992. Exact 50 jaar na de crash. Een kleine groep genodigden staat in school rond de telefoon. James Henry geeft vanuit Australië aan Anneke de opdracht het licht aan te doen. We gaan naar buiten. Het licht van de schijnwerper straalt op het A.J. Füllermonument, ons monument, aan de muur van onze school. Het is een in hout vastgeklonken propellerblad van de Lancaster, genoemd naar het vermiste bemanningslid, die niet is teruggevonden. Het zal steeds de vraag levend houden: 'Wat gebeurde er die nacht ook al weer?'

Dan klinkt er opnieuw gerommel boven Rottevalle. Vuurwerk laat precies 50 jaar na dato de dorpsbewoners opnieuw opschrikken uit hun slaap: Een echo uit het verleden.

Niet eenmalig

Het Lancasterproject is met zijn intensiteit misschien wel een van de meest geslaagde w.o.-thema's uit onze schoolgeschiedenis.

Toch is de manier van werken niet eenmalig geweest. Ook bij andere onderwerpen proberen we steeds op zoek te gaan in 'het leven' zelf. Ik zal enkele voorbeelden noemen:

* Op zoek naar de wereld van ± honderd jaar geleden zijn we via een moeder terecht gekomen in het bejaardenhuis 'de Warrenhove'. Ons eerste bezoek heeft geresulteerd in een blijvend maandelijks contact met een groepje bejaarden, die extra zorg nodig hebben. De oudste mevrouw is 100 jaar. Met muziek, zang en spelletjes overbruggen we tientallen jaren.

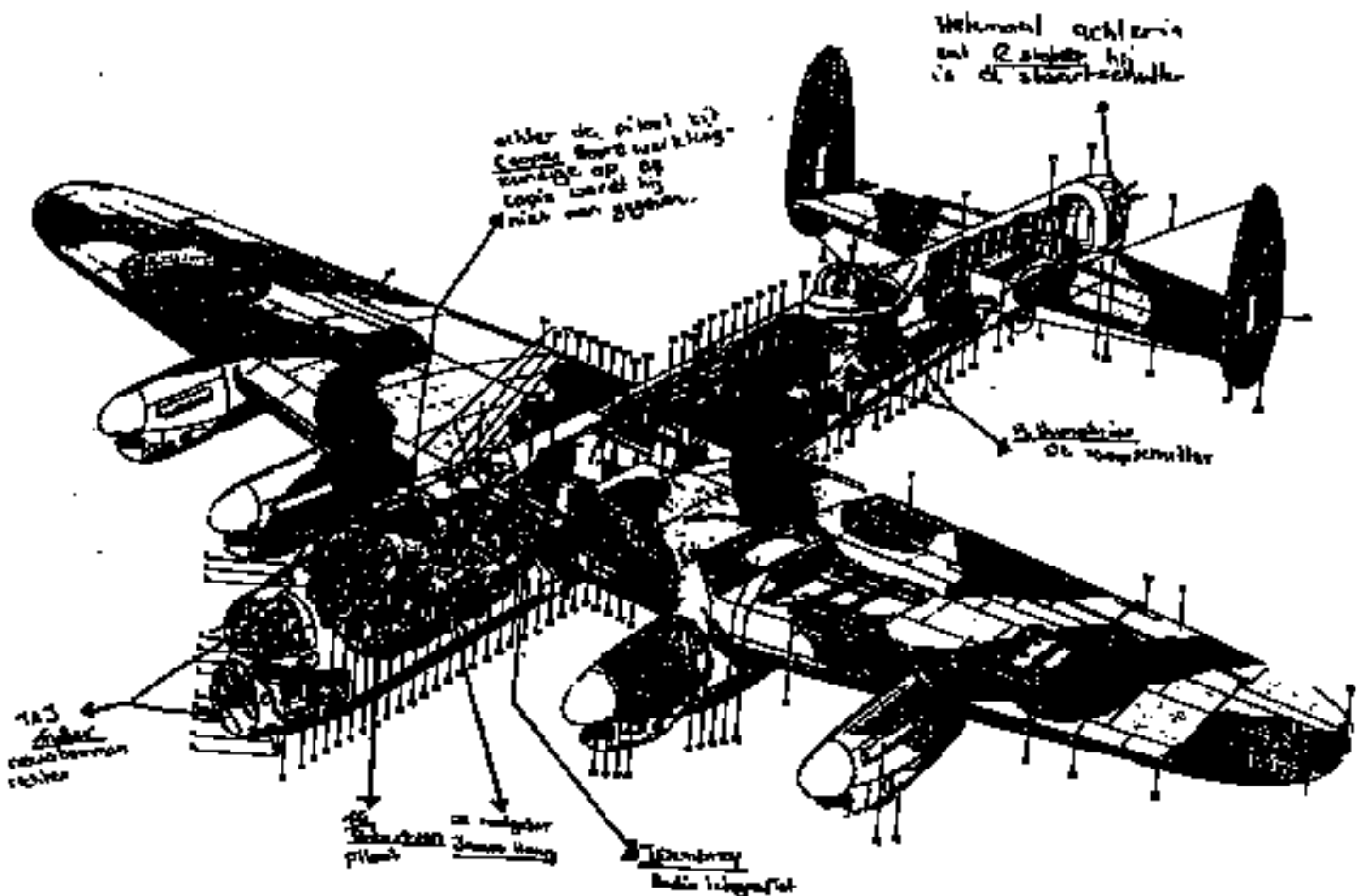
* 'Onze Huub loopt naar Spanje'. Met die opmerking zette een jongen de middenbouw op het spoor van zijn familielid, die van plan was om een

pelgrimstocht naar Santiago de Compostela te maken. Huub kwam op school en er werden afspraken gemaakt. De middenbouw heeft hem via de post de hele reis lang gevolgd (zie artikel in Mensenkinderen van okt. '94).

* In het voorjaar blijven er wel eens lammetjes zonder moeder over. Een meisje uit de bovenbouw heeft vrijwel ieder jaar de zorg om een van deze weesjes met de fles groot te brengen. Een en ander resulteert in een speurtocht door schapenrijk Rottevalle. De veehandelaar, de schapenexpert van Rottevalle, de hobbyboer, allen worden ze aan de tand gevoeld.

Door de jaren heen ontstaat bij de kinderen de opvatting, dat 'de boeken' niet altijd het ultieme antwoord bevatten. Het gevolg is dat ze steeds selectiever worden gebruikt.

Rinze Procee is groepsleider bovenbouw aan de 'Finne' in Rottevalle.



SINT EN PIET SPELEN MEE...

Jenaplanscholen hebben vaak een heel eigen traditie in het vieren van Sinterklaas. Binnenkort vindt dat weer overal plaats. Mede om uit te lokken tot het opsturen van beschrijvingen van de eigen werkwijzen plaatsen wij een verhaal uit Emmen, met een redactioneel naschrift.

In 1989 kwamen wij tot de conclusie dat de sinterklaasviering een andere opzet moest krijgen om meer aan te sluiten bij het pedagogisch klimaat dat wij in onze schoolgemeenschap gestalte proberen te geven. Vooral het individuele aspect en het accent op de cadeaus wilden wij veranderen. Bovendien moesten kinderen tijdens de viering meer ruimte krijgen om zelf te kiezen. Wij wilden een viering waar het samen plezier beleven voorop staat... en het wij-gevoel wordt gestimuleerd.

Achtergronden

Omdat steeds wordt gewaarschuwd voor de rol die een opvoeder kan spelen in de sinterklaasperiode vonden wij het noodzakelijk hier samen goed over na te denken. Wat doen we wel en wat niet? Hoe kunnen we ervoor zorgen dat alle kinderen plezier beleven aan dit feest en dat angst en onveilige gevoelens ontzenuwd worden.

Toen wij overlegden hoe we de opzet konden veranderen, kwamen ook wij tot de conclusie dat er bij ons tijdens de sinterklaasviering dingen gebeurden die eigenlijk niet pasten bij onze jenaplan-werkwijze. Vooral de oudere kinderen hielden van grapjes maken als sint op bezoek kwam. Grapjes die de jongere kinderen binnen de gemeenschap niet begrepen, omdat zij een andere kijk hebben op de realiteit.

Wij wilden een viering waarin voor alle kinderen van 4 tot 12 jaar een gevoel van saamhorigheid en betrokkenheid uitgangspunt is.

Samen een cadeau...

In overleg met de ouders werd besloten iedere stamgroep een aantal cadeaus te geven. Dus geen individueel cadeau, maar een groepscadeau. Deze cadeaus blijven op school en worden gebruikt bij diverse activiteiten. Vooral in de pauze, tijdens het blokkur en het overblijven. De

eerste jaren kozen de kinderen en leerkrachten meestal voor gezelschapsspe- len, maar de laatste jaren worden ook verkleedkleden, vloerpuzzels, poppenkastpoppen, vingerpoppetjes en dergelijke als groepscadeau aangeboden. Veel van deze cadeaus zijn samen met de ouders gemaakt.

Een spelcircuit

De viering zelf wilden we ook graag anders organiseren en zo kwamen we op het idee een spelcircuit op te zetten door de hele school en de kinderen de gelegenheid te geven in groepjes zelf te kiezen voor diverse spelen. De groep hoeft niet alle spelletjes te doen, je kunt samen overleggen en kiezen voor spelletjes die ieder lid van de groep wel wil spelen. Dit vereist overleg en je moet rekening houden met elkaars wensen. Alle stamgroepen worden gemixed, zodat iedere groep oudere en jongere kinderen herbergt. De oudste kinderen worden groepsleider en zorgen voor de jongsten. Hierdoor hopen wij het saamhorigheids- en verantwoordelijkheidsgevoel te versterken. Ieder jaar proberen we een totaal ander spelcircuit op te zetten, zodat het voor kinderen steeds weer nieuw is. Omdat wij kinderen van 4 tot 12 jaar binnen onze schoolgemeenschap hebben proberen we voor iedere leeftijdsgroep een spel of opdracht toe te voegen. Bovendien bedachten we voor sint en piet een andere rol tijdens de viering. Geen hoofdrol, maar een gelijkwaardige rol die het voor kinderen gemakkelijker maakt om contact te zoeken. Zij komen langs op school en spelen met de kinderen mee. Zo spelen zij geen hoofdrol meer tijdens de viering en krij-

gen kinderen zelf de ruimte om te kiezen. Je kunt sint en piet ontmoeten en samen een spel spelen of een praatje maken, maar je kunt sint en piet ook ontlopen. Voor veel kinderen is dit heerlijk, want je kunt zelf bepalen of je sint en piet wilt ontmoeten en je wordt door anderen niet gedwongen dingen te doen die je liever niet wilt. De keuze ligt bij het kind zelf.

Suggesties voor een spelcircuit:

- | | |
|-------------------------------------|------------------------------|
| - voelspel | - een mijterdans |
| - schminken | - een teken-estafette |
| - geluiden raden | - twister |
| - pepernoten-
mens erger je niet | - sjoelen |
| - pepernoten-bingo | - kegelen |
| - magneet-vissen
van pakjes | - jenga met wanten |
| - schoorsteenspel | - maak het mooiste
pakje |
| - film van sint en piet | - buttons maken |
| - pakjes-estafette | - woord uitbeelden/
raden |
| - memory | - paardenrace |
| - verkleed-estafette | - masker maken |
| - pepernoten poepen | - pietje prik |
| - verhaaltje afmaken | - zwarte pietenspel |



Tijdens de viering kunnen kinderen in de keuken iets te drinken halen en staan er overall verspreid schalen met pepernooten... hier mag iedereen ongelimiteerd van eten. We kopen nu ongeveer 35 zakken van 500 gram en op is op!!!

Organisatie

De viering begint 's morgens in de gemeenschapsruimte en meestal worden dan eerst de groepscadeaus uitgepakt en in de 'cadeautjes-etage' neergezet.

Die cadeaus worden ieder jaar op een andere manier aangeboden.

Ze staan bijvoorbeeld op het dak, ze komen met de bus of worden bezorgd door de postbode of zijn zoekgeraakt.

Daarna start het spelcircuit en gaan de groepen op zoek naar een spel dat ze willen spelen. Is het gewenste spel al bezet dan zoekt de groep iets anders. De groepsleider heeft een kaart waarop alle spelletjes vermeld staan en op welke plaats dit spel te vinden is.

Op de achterkant staan de namen van de kinderen die bij de groep horen. Meestal komen sint en piet tijdens het spelcircuit binnenlopen en spelen met de kinderen mee. De eerste tien minuten na de aankomst is de hele schoolgemeenschap wat in rep en roer, daarna speelt iedereen weer verder. De leerkrachten helpen waar nodig is of spelen zelf een spel mee. Aan het eind van de morgen worden sint en piet uitgezwaaid

en gaan alle kinderen terug naar hun eigen stamgroep.

De jongste kinderen zijn 's middags vrij en de andere kinderen spelen de hele middag met gezelschapsspelen van thuis en school. Ook dit is een groeps- overstijgende activiteit.

Ouders

Natuurlijk waren wij heel benieuwd hoe ouders op onze ideeën en voorstellen zouden reageren. Immers wat wij wilden wijkt af van de vele tradities en gewoonten rondom dit feest. De medezeggenschapsraad was direct bereid mee te denken, zij hadden immers ook ervaren hoe moeilijk het is om ieder kind individueel een verantwoord cadeautje te geven. De meeste ouders ervoeren vooral na de eerste viering nieuwe stijl hoe enthousiast de kinderen reageerden. Ze zagen ook dat deze viering een belangrijk instrument kan zijn bij de vorming van gemeenschapszin. Wij hadden meer reacties verwacht.

Het mooiste was dat sommige kinderen hun ouders hielpen, door op te merken dat ze heus wel een cadeau hadden gekregen, een groepscadeau!

Nu wij al meerdere jaren de viering zo organiseren, is er eigenlijk een nieuwe traditie ontstaan.

Terugblik...

Vijf jaar organiseren we de viering op deze manier.

De eerste jaren met minder dan honderd leerlingen en nu met bijna 200 leerlingen. Wij verbazen ons er ieder jaar weer over hoe ontspannen de sfeer tijdens de viering is. Het doel om meer als schoolgemeenschap een viering te beleven volgens de gedachten van Petersen is wel bereikt. Het saamhorigheidsgevoel en uitwisselen van ervaringen van de groepen kinderen onderling werkt sfeerbepalend. De zorg voor elkaar, een ouder kind helpt een jonger kind met de veters of bij het schminken. De groepscadeaus, waar kinderen maanden later nog van zeggen: 'Dat hebben wij van sinterklaas gehad', voegen iets toe aan de gemeenschapszin.

Alle kinderen kunnen tijdens dit feest wel iets vinden, waar hun belangstelling naar uitgaat en het is prachtig om te zien hoe

kinderen van 4 tot 12 jaar een pakjes- tafette organiseren.

Voor ieder kind is er een plaatsje en ze moedigen elkaar aan, het begrip dat oudere kinderen voor de jongsten hebben is hartverwarmend. De medewerkers hebben soms het gevoel dat ze even niet nodig zijn, want de groepen kunnen zelfstandig kiezen en spelen.

Wel gebeurt het dat een 4-jarige toch bij de groepsleerkracht wordt gebracht, omdat deze kleuter zich het veiligst voelt bij de eigen juf/meester. Ook dat kan tijdens het feest. Tijdens de evaluatie werden nieuwe suggesties toegevoegd:

- Twee jongste kinderen in één groep, zodat ze steun aan elkaar kunnen hebben. Zij vieren dit feest tenslotte voor de eerste keer.
- Waarom altijd een zwarte piet, kunnen we niet eens voor een andere kleur kiezen? Om te ervaren hoe kinderen daarop reageren. Het volgende jaar hadden we een paarse piet.
- Schminken was een schitterende activiteit, die alle kinderen aansprak. Volgend jaar twee plaatsen om te schminken, dan wordt de wachttijd wellicht korter.

Wij genieten van de ontspannen sfeer tijdens deze viering. Kinderen krijgen de ruimte om zelf te kiezen en de reacties geven hun betrokkenheid aan. Het is prachtig om zo voor alle kinderen, die toch zo verschillend het sinterklaasfeest ervaren, een viering te organiseren waar samen plezier beleven centraal staat.

Ook in de weken voor de viering wordt in de stamgroepen meer ontspannen en vanuit het kind naar het feest toegeleefd. Vragen van kinderen worden eerlijk beantwoord en angstgevoelens proberen we te onderkennen, zodat we kinderen kunnen helpen hun angsten onder ogen te zien en we geven hen uitleg. Liedjes worden op tekst bekeken en we zoeken naar alternatieven. En we vertellen kinderen welke tradities/achtergronden bij dit feest horen. Kinderen en medewerkers verheugen zich ieder jaar weer op deze viering!

Nelly Braaksma-Wiegersma is schoolleider van 'De Regenboog' in Emmen.

SINTERKLAAS, GOED HEILIG MAN, HOUDT WEL VAN HET JENAPLAN...

Naschrift redactie

Sinterklaas vieren op een Jenaplanschool. Hoe doe je dat? Ik durf te stellen, dat het bij uitstek een feest is, waarin je heel veel van de basisprincipes kwijt kunt. Het is geen feest van de commercie, ook al wil de reclamewereld het ons anders laten geloven.

Sinterklaas is een feest van gezonde spanning, geheimpjes, saamhorigheid. Kortom alle elementen zijn aanwezig om er een echte viering van te maken.

Hoe vieren wij op onze Jenaplanscholen Sinterklaas? Het antwoord van de 'Regenboog' uit Emmen werd hierboven gegeven.

Dit is dus een 'pepernoot' uit Emmen. Zo zou er wellicht een hele zak gevuld kunnen worden met ideeën uit het hele land. En deze zouden we volgend jaar weer kunnen 'uitstrooien'. Ik vermoed dat er meer scholen zijn, die intussen een traditie hebben opgebouwd rond de Sinterklaasviering. Kunnen we de schoenen niet bij elkaar zetten en deze vullen met ideeën? Daar zal vast een rijk Sinterklaasfeest uitkomen.

Ik weet dat iedereen heel druk is in die weken. Maar er ligt vast wel een script/beschrijving van deze dag. Wie wil de moeite nemen om het op te sturen naar de redactie? Elk idee is welkom. De redactie zet zijn schoen... en na 5 december of misschien daarvoor al puilt hij uit van alle grote en kleine pakjes. En voor volgend jaar (in het septembernummer te bundelen) hebben wij een schat aan ideeën om elkaar te verrijken.

Ik doe er het eerste pakje in.

Op de Hoeve in Hoevelaken staat het Sinterklaasfeest altijd in het licht van een thema. Twee à drie weken van te voren zijn de onder- en middenbouw bezig met een project, dat zijn afronding vindt in het Sinterklaasfeest. In 1993 was dat bijvoorbeeld 'Drijven en zinken'. Na een 'verkenningeweek' met allerlei materia-

len, kwam er een brief van Sinterklaas, waarin hij ons vroeg om mee te denken bij het maken van een nieuwe boot. De kinderen hebben de mooiste boten gemaakt. Natuurlijk kon Sint niet kiezen, maar Piet heeft alle modellen op de foto gezet. Er valt nog veel meer over te vertellen.

En verder... vol verwachting klopt ons redactionele hart...

Gerda van Vilsteren
redactie



SOCIOCRATIE (2)

In het vorig artikel hebben we over de vier sociocratische basisprincipes geschreven:

1. Consentbeginsel
2. Kring
3. Dubbele koppeling (functioneel leider en meter)
4. Taaktoedeling

Nu blijkt dat bij het rondgaan in de regio's steeds dezelfde soort problemen zich voordoen.

Consent

Allereerst is daar het consentbeginsel. "Dat is toch hetzelfde als consensus", wordt er dan gezegd.

Het lijkt misschien wel op elkaar, maar er is een principieel verschil, dat soms wel een uur vergaderen kan schelen.

Consensus betekent dat ieder het er mee eens moet zijn. Je moet als het ware volledig achter het voorstel staan. Als iemand niet volledig achter het voorstel staat, moet net zo lang getrokken worden tot de ander het er mee "eens" is. Dat lukt vaak niet en om de lieve vrede wordt dan maar toegegeven, met alle gevolgen, of het besluit wordt niet genomen. Consent is een moeilijk woord voor "geen bezwaar hebben" tegen iets. In de praktijk komt het er op neer, dat ieder die het aangaat bij het nemen van beleidsbesluiten zijn of haar consent (geen bezwaar) kan geven of zich kan onthouden van het voorstel.

Zolang er maar een is die zijn/haar consent niet geeft -die bezwaar maakt- wordt het voorstel niet aangenomen.

Het geeft dus 100% gelijkwaardigheid. Het lijkt dat dit veel macht bij de enkeling legt, maar uit de praktijk blijkt dat iemand pas behoefte heeft om macht uit te oefenen, als er niet naar hem geluisterd wordt; als hij wordt ontkend.

Nu krijgt hij alle kans om met zijn argumenten te komen. Er wordt geluisterd.

Let wel: het besluiten nemen met consent gaat alleen op voor beleidsbeslissingen. Binnen de ruimte die in het beleid wordt vastgesteld, krijgt ieder op het eigen terrein alle vrijheid om zelfstandig, binnen de ruimte van het statuut, besluiten te nemen. Dat heeft te maken met het vierde basisprincipe: taaktoedeling.

Terugkoppelen

Het tweede probleem dat we tegenkwamen was het terugkoppelen.

Kringen worden onderling gekoppeld. Bij de NJPV kennen we de regio-kringen. Elke regio bestaat uit een of twee afgevaardigden van een aantal scholen (gemiddeld ruim 10).

De scholen zijn niet sociocratisch georganiseerd, dat is een gegeven, dus momenteel is de regio de onderste kring. (Eigenlijk zou de school dat moeten zijn.) De regio's zijn gekoppeld aan de kring regio-coördinatoren. Elke regio stuurt twee afgevaardigden, de functioneel leider en de meter, (dubbele koppeling) naar deze kring.

Er zijn 21 regio's. Dat betekent dat de vergadering van de regio-coördinatoren, als ieder aanwezig is uit 42 afgevaardigden bestaat.

Kijken we nu naar basisprincipe 3: dubbele koppeling, dan zien we het volgende: Een kring is relatief autonoom, hij kan alleen op zichzelf bestaan in relatie met andere kringen.

Om het kringproces in het geheel van kringen te handhaven moeten ze op een specifieke manier worden gekoppeld.

De derde basisregel zegt:

De verbinding tussen twee kringen bestaat uit een dubbele koppeling. Dit houdt in dat tenminste twee leden van een kring op voet van gelijkwaardigheid deelnemen aan de besluitvorming in de naast hogere kring. Dit zijn de functioneel leider en de gekozen afgevaardigde (de meter).

Door de kringen op deze manier te koppelen kan ook tussen de kringen onderling een kringproces ontstaan, wordt de doorstroming van de besluitvormingsprocessen in alle richtingen veilig gesteld en het dynamisch proces van de organisatie als geheel nergens doorbroken.

Dat wil zeggen dat iedere afgevaardigde van zijn kring mandaat krijgt om aan de besluitvorming in de naast hogere kring deel te nemen, zonder de achterban te raadplegen.

Als deelnemer van zijn kring is de afgevaardigde op de hoogte van wat daar leeft en krijgt hij het vertrouwen van zijn kring.

Dat wijst op het dynamisch proces.

Vertaald naar de NJPV en in het bijzonder naar de regio's:

De regio-afgevaardigde neemt in de kring regio-coördinatoren deel aan de besluitvorming onder eigen verantwoordelijkheid, met meenemen van wat er in zijn regio leeft. Hij legt achteraf verantwoording af aan zijn regio-kring.

In het ergste geval, als zijn regio het volledig oneens is met het genomen besluit, ontstaat er een vertrouwenscrisis en zal de afgevaardigde meestal terugtreden, omdat er geen vertrouwensband meer is.

Dit voorkomt veel heen en weer gependel, waardoor het misschien wel een jaar kan duren voor een besluit genomen kan worden en elk dynamisch proces verstikt. De regio-coördinatoren komen immers maximaal vier maal per jaar bijeen.

Zo ook nemen de functioneel leider en de gekozen afgevaardigden (5) van de regio-coördinatoren deel in de Verenigingskring aan de besluitvorming, zonder mandaat, maar onder eigen verantwoordelijkheid, wetend wat in de regio-coördinatorenkring leeft. Tevens stromen de besluiten uit de kring regio-coördinatoren door naar de Verenigingskring, waar, gelet op de besluiten, actie genomen kan worden.

(wordt vervolgd)

De directie
Dick Baars
Han Weerheym

RECENSIES

Wat doen we eraan?

In het vorige nummer van Mensenkinderen 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 groeps cultuur 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' in de nascholingscursus Jenaplan 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 invloed hebben 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 herkenningsteken voor Jenaplanscholen. Een Jenaplanschool is een school zonder klassen maar met stamgroepen, waarin kinderen van verschil-

lende 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 uit gekomen .. Het heet 'Wat doen we eraan' en het gaat over gedragsproblemen en sociale ontwikkeling bij 4- tot 12 jarigen. Behalve 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 Jenaplanscholen 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 f34,50.*

DE DIEPSTE KLOOF

'Elk kind dat geboren wordt, heeft zijn eigen geestelijk begeleider, zijn eigen engel.' Voor de één is deze zin genoeg om het boek terzijde te leggen, bij een ander zal deze juist interesse wekken. Kijk je vervolgens naar de literatuurverwijzingen achterin dan weet je al gauw uit welke hoek de (geestes)wind waait. Dat is zowel de auteur als de uitgever niet kwalijk te nemen: zij verschaffen hiermee duidelijkheid. Een gevolg is wel dat men zich bijna uitsluitend tot de eigen parochie richt. Wanneer ik als onbevangen niet-antroposoof het titelsprookje van dit boek lees wordt ik in deze gedachte bevestigd. Naar mijn mening horen sprookjes te

ontstaan, ze worden niet gecomponeerd. Ze hebben geen auteur, ze zijn 'van het volk'. Ze dienen geen hoger doel. Ze zijn direct. Ze onderhouden en geven uitdrukking en vorm aan bepaalde gevoelens. Niet aan complete levens- en wereldbeschouwingen.

De meest waardevolle gedachten vinden we in de eerste helft van het boek. Het is geschreven vanuit de psychotherapeutische praktijk en geeft rekenschap van uitgangspunten en werkwijze. Daarbij komen de vier wezensdelen van de mens ter sprake: het ik, het astrale lichaam, het etherlichaam en het fysieke lichaam. Het ik en het fysieke lichaam acht ik genoegzaam bekend. Het etherlichaam is datgene waar bijvoorbeeld de acupuncturist op inspeelt: het heeft te maken met levenskracht.

Het meest interessant voor ons op dit moment is echter het astrale lichaam. Daar komen we in aanraking met wat we de ziel kunnen noemen. Daar leven de beelden. En als er één ding belangrijk is (en als er één ding verwaarloosd wordt, voeg ik er met de auteur aan toe) dan is het dit: dat wij onze kinderen de juiste beelden meegeven. Dat astrale lichaam wordt gevoed door spel, door verhalen, door ervaringen. Daarover wordt in dit boek een aantal boeiende ideeën ontvouwd. Dus toch maar lezen!

BESPROKEN WERD:

Jeanne Meijs - *DE DIEPSTE KLOOF*

Spel en verhaal als hulp voor kinderen met problemen. Uitgever: Christoffor - Zeist
ISBN 90 6238 547 8. Prijs f 39,50

EEN REIS NAAR BINNEN

Lemniscaat geeft sinds kort een serie boeken uit met als titel: 'Anders kijken naar kinderen.' Tot nu toe verschenen: 'Zieke kinderen, verborgen aspecten van het ziek-zijn', 'Een reis naar binnen, fantasie-oefeningen met kinderen' en 'Poppen spelen de waarheid, in spel uitdrukken wat je niet zeggen kunt'. Ik bespreek hier de middelste titel.

Zo'n boek moet je niet alleen lezen, je moet er ook mee werken om er een oordeel over te kunnen geven. Dat heb ik gedaan. En het resultaat was verrassend!

In het boek wordt eerst helder uiteengezet wat de motieven ervan zijn. Het gaat erom, kort gezegd, de verbeeldingskracht van de kinderen te oefenen. Ontspannen, het gebruik van alle vijf zintuigen, expressie, harmoniseren; het zijn termen die uitgewerkt worden, waarna bijpassende oefeningen worden beschreven.

Je kent het wel: een drukke groep zit in de kring voor een gesprek of voor een spelsessie. Het is dan belangrijk eerst tot concentratie te komen.

'Ogen dicht en stel je voor...' Na drie

keer weten de kinderen dat er iets interessants staat te gebeuren. De juf kan zo een waterval van licht door je heen laten stromen, of ze kan je meenemen op een hoge berg waar je de hele wereld kunt overzien, of je gaat iemand ontmoeten die je van alles over jezelf vertelt..... En aan het eind van de oefening zegt ze: 'Ik tel nu langzaam tot 10, bij 6 ga je meetellen en bij 10 zijn we allemaal weer terug!'

Binnen het Jenaplan kennen we de vier basisactiviteiten spel, gesprek, werk en viering. Minder bekend is het feit dat Petersen ook sprak van innerlijke basisactiviteiten als gebed, meditatie, fantasieren, filosoferen. In een school waar het nogal sociaal toegaat (wat is het soms gezellig!) kunnen de ideeën uit dit boek zorgen voor wat meer evenwicht. Er zijn uitstekende verbindingen te leggen met activiteiten als gesprek, spel, verhalen, tekenen en tekstschrijven.

Ik zie het boek liever niet als een schriftelijke cursus geleide verbeelding, maar als een aanzet om zelf of samen ontwerpen te maken die toegesneden zijn op de eigen situatie. Zo blijft ook de verantwoordelijkheid waar die hoort: bij de groepsleid(st)er.

Dat de schrijfster vertelt hoe zij door een

droom tot schrijven is aangezet en hoe middels haar methode kleuters plotse-ling konden fietsen en her en der de schoolprestaties met sprongen vooruitgingen doet me denken aan zeepoederreclame; ik neem die op de koop toe. Jammer dat er uitsluitend naar Amerikaanse literatuur wordt verwezen. Niettemin: van harte aanbevolen!

BESPROKEN WERD:

Maureen Murdock - *Een reis naar binnen, Fantasie-oefeningen met kinderen uit de serie: Anders kijken naar kinderen uitg. Lemniscaat Rotterdam*
ISBN 90-6069-703-0. Prijs f 27,50

DE GROETEN UIT SINT PETERSBURG

Een stad met vijf miljoen inwoners. De herfst is er vroeger dan bij ons. Bonte kraaien, bij ons vroeger een algemene wintervogel in de weilanden, zijn hier stadsvogels. Teksten, gedrukt en op straat, zijn onbegrijpelijk. Het nationale museum hangt vol met stukken van beroemde schilders waarvan ik op enkele uitzonderingen na nog nooit gehoord heb. Het eenvoudige zomerpaleis van Tsaar Peter de Grote heeft Hollandse elementen in de bouw. Een 'grandeur' in de stadsaanleg en gebouwen die aan Parijs doet denken en sterk contrasteert met de vervallen schoonheid elders in de stad. Een grote groep leraren die gastcolleges volgt over Jenaplan en plannen om één of meer Jenaplanscholen te starten. Een vreemde wereld, met vertrouwde elementen, boeiend: Sint Petersburg, oktober 1994.

Aanleiding

In maart/april van dit jaar bezochten twee leraressen uit Sint Petersburg Nederlandse Jenaplanscholen. Zij waren uitgezonden door de State University of Pedagogical Art, een instituut voor nascholing en onderwijsverbetering. Tot deze universiteit behoort ook een Centrum voor Internationale Relaties, onder leiding van professor Nina Litvinova. Dit

zonder onderwijs. Ze geloven je bijna niet als je vertelt dat initiatieven 'van onderaf' in principe ook door de overheid gefinancierd worden, binnen (tot nu toe) vrij algemeen geformuleerde 'eisen van deugdelijkheid'.

Jenaplan-week

Het werkbezoek aan Nederland leidde tot een Seminar voor leraren over Jenaplanonderwijs, dat een week duurde, met dagelijks een college, te geven door beide genoemde leraressen en schrijver dezes. Ik gaf mijn colleges in het Engels en een tolk vertaalde dit in het Russisch. Bovendien konden deelnemers aan de colleges in enkele consultatiebijeenkomsten indien gewenst verder praten met de docenten. De taalbarrière was daarbij wel een probleem, het Engels wordt nog niet door zoveel mensen beheerst, al wordt momenteel hard gewerkt aan het inhalen van de achterstand in talenkennis, met name Engels en Duits.

Verder bezocht ik enkele scholen en had tussendoor veel gesprekken met allerlei mensen. En de Russen hadden voor ons op voortreffelijke wijze een cultureel programma georganiseerd.

Eigen vernieuwingstraditie

De ontdekkingstocht naar vernieuwings-traditie vindt ook plaats in eigen land. Eigen onderwijsvernieuwers worden herontdekt en opnieuw bestudeerd. Wij kennen, via Van Parreren en diens

medewerkers en leerlingen, 'Sovjet-psychologen' als Vygotsky, Galperin, Landa, Davydov, El'konin, e.a. Namen die in Rusland nog steeds geëerd worden, vooral Vygotsky, met zijn 'ontwikkelend onderwijs' en theorie van de 'naast-bij ontwikkelingszone'. Maar ook een totaal andersgeaarde vernieuwer als Leo ('Lev') Tolstoj (1828-1910) wordt opnieuw ontdekt. Tolstoj had op zijn landgoed Jasnaja Polnaja zuidelijk van Moskou een school die niet alleen voor zijn tijd uiterst progressief was, maar nog steeds de moeite waard is als lichtend voorbeeld: een leef- en werk-gemeenschap, waarin de kinderen sterk participeerden in het beheer van de school, onderwijs dat sterk op de omgeving gericht was, veel aandacht voor kunst en cultuur in het algemeen, een progressieve leesdidactiek, e.a. Het boek dat hij erover schreef is ook in het Nederlands vertaald en ook voor ons nog zeer de moeite waard.

'Eerlijk gezegd wist ik niet dat Tolstoj zich zo intens met het onderwijs heeft beziggehouden. Het lezen van zijn ervaringen op de school van Jasnaja Polnaja was dan ook des te verrassender. Talloze keren heb ik met verbazing geconstateerd, dat Tolstoj meer dan honderd jaar geleden al tot conclusies kwam, die we in Nederland de laatste tien tot vijftien jaar als nieuwe denkbeelden vanuit de onderwijsvernieuwing zijn gaan beschouwen. Wie over het werk van mensen als Boeke, Ligthart of Petersen leest, merkt overigens hoe lang bepaalde onderwijsideeën al bestaan, zonder dat ze echt gemeengoed zijn geworden. Datzelfde geldt ook voor heel wat ervaringen van Tolstoj op de school van Jasnaja Polnaja. De drie genoemde onderwijsvernieuwers moesten notabene nog geboren worden, toen Tolstoj zijn bevindingen neerschreef. Ik schaam mij dan ook dat ik niets van dit werk van Tolstoj wist en ik verbaas mij dan ook dat Jasnaja Polnaja al niet veel eerder in Nederlandse onderwijs-publikaties is opgedoken'.

Jos Ahlers, in het 'Ter inleiding of...niets nieuws onder de zon', van de Nederlandse vertaling van Jasnaja Polnaja van Leo Tolstoj, Kosmos, Amsterdam/Antwerpen, 1976.

centrum onderzoekt ook welke pedagogische concepten in West-Europa en elders bruikbaar zijn voor de onderwijssituatie in een post-communistisch Rusland. Veel Jenaplanscholen hebben de afgelopen jaren bezoekers uit Midden- en Oost Europa over de vloer gehad en hebben iets van dit zoeken gemerkt. Men beseft dat het massieve en centralistische geleide eenheids-onderwijs in dit gigantische land aan vernieuwing toe is. De trefwoorden daarbij zijn: decentralisatie, meer autonomie voor scholen, meer keuze voor ouders uit een diversiteit aan schooltypen, zowel binnen het openbare onderwijs als privé-scholen. De oude krachten zijn echter nog sterk, wat van degenen die vernieuwingen nastreven veel extra inspanning vraagt, in een bovendien economisch moeilijke situatie. Nederland is voor deze mensen op onderwijsgebied welhaast een paradijs, met zijn grote diversiteit aan scholen en de gelijkstelling van openbaar en bij-

De Russen die ik sprak zijn niet alleen uiterst leergierig wat de ervaringen en inzichten van anderen betreft, maar ze stellen terecht dat zij ook wat te bieden hebben. Zo zijn er bijvoorbeeld plannen voor een internationale Tolstoj-conferentie in 1995 of 1996.

Interessant zijn ook de ervaringen van een school in Tomsk (Siberië) waarover ik eerder hoorde. Daar is een school gestart waarin twee stromen bestaan. De ouders kunnen kiezen voor hetzij een Vygotsky-stroom, in de sfeer van het 'ontwikkeld onderwijs', sterk gericht op de intellectuele ontwikkeling van kinderen, hetzij een Tolstoj-stroom, met een sterker accent op sociale- en kunstzinnige vorming. Daarbij is het achterliggende mens- en maatschappijbeeld zeer verschillend.

Vreemde talen in de basisschool

In het vervolg van dit artikel zal ik enkele waarnemingen doorgeven en reflecties naar aanleiding daarvan. De eerste heeft betrekking op de internationale oriëntatie van het onderwijs. Ik bezocht twee scholen: de 'International School for General Education', een school voor 6 tot 16-jarigen en een tweetalige school-Russisch-Duits. In eerstgenoemde school krijgen de kinderen vanaf het begin onderwijs in het Engels en later (in de basisschoolperiode) wordt ook begonnen met Ivriet (=modern Hebreeuws). Er zijn contacten met scholen in Israël, er wordt veel aandacht besteed aan de Joodse cultuur. Let wel, dit is geen religieuze school! Het gaat er om dat de kinderen van jongs af aan hun eigen ervaringen en cultuur leren spiegelen aan die van een andere cultuur en dat Israël is gekozen komt omdat er een actieve Joodse gemeenschap in Sint Petersburg is, die levendige contacten met Israël onderhoudt, waardoor het onderhouden van relaties gemakkelijker wordt. Ook het Engels leren staat vanaf het begin in het licht van internationale contacten.

In mijn artikelen over 'Internationaal leren' heb ik al aangegeven dat het leren van een vreemde taal in de basisschool zinvol is als:

- a. het als functioneel ervaren kan worden, bijvoorbeeld in een partnerschap met kinderen in een ander land;

anders kun je de kostbare tijd beter besteden en kan het leren van bijvoorbeeld Engels beter later beginnen;

b. het op z'n best eerder begint, al met kleuters; dat vraagt echter wel een leerkracht die de taal goed beheerst en dat is een lastig probleem (dit geldt echter ook voor het later met de taal beginnen, zie de klachten van leraren in het voortgezet onderwijs over de slechte uitspraak van de kinderen!).

Hier is het functioneel. In de tweede school die ik bezocht kregen de kinderen vanaf het begin tweetalig onderwijs, Duits en Russisch. De wiskundeboeken waren bijvoorbeeld in het Duits, er werden veel Duitse kringspeltjes gedaan en verder waren er ook talrijke taalgebruikssituaties in de vreemde taal. Er liepen ook Duitse stagiaires rond en enkele leraren beheersten het Duits heel goed. Niet onbelangrijk was de ondersteuning van het Goethe-instituut, de 'culturele ambassade' van Duitsland.

Ik ben benieuwd naar de effecten op termijn van deze aanpak, zoals ik ook steeds nieuwsgieriger word naar de aanpak en de resultaten van het onderwijs in het Engels in de Vrije School, waar ze immers ook al heel vroeg beginnen.

Vrouwelijke huisschilders

Je hebt erover gelezen en ook foto's van gezien: de vrouwelijke straatvegers en andere door vrouwen uitgeoefende beroepen, die bij ons veel minder voorkomen. Je staat toch wel even vreemd te kijken als op de steigers van een gebouw dat gerestaureerd wordt, voorzover te zien, alleen maar vrouwelijke huisschilders staan. Bij nader inzien denk je: 'waarom ook niet?' Ik weet niet precies hoe het met de maatschappelijke waardering van de betreffende beroepen ligt. Bij ons zie je nogal eens dat vrouwen beroepen van mannen overnemen (zie bijvoorbeeld de vrouwelijking van het basisonderwijs) omdat de mannen het 'hogerop' zoeken, dat er toch relatie is met maatschappelijke waardering. Hoe dan ook: de vrouwelijke schilders confronteerden me weer eens met het beeld dat je hebt van beroepen in relatie tot de sexe en de pedagogische betekenis daarvan. Hoeveel openheid is er werkelijk in de oriëntatie op de beroepenwereld in basis-

school (een onderdeel van het ervaringsgebied 'Maken en gebruiken') en voortgezet onderwijs?

Het belang van cultuur

Heel opvallend was het grote belang dat men hecht aan literatuur en andere kunsten. De Russen zijn een lezend volk - overal zie je mensen lezen, de boekhandels puilen uit, er zijn talloze tweedehands-boekenstalletjes op straat, nieuwe boeken zijn relatief goedkoop. In de musea zie je heel veel kinderen, zowel door de week in schoolverband als in het weekend met ouders. Daarbij valt het op dat er veel jonge kinderen (zelfs kleuters) onder zijn. Ik zag zo'n groep jonge kinderen die aan de lippen hingen van een museum-medewerker of de eigen leerkracht, die over een schilderij vertelden en de kinderen probeerden te leren kijken. Een van onze gidsen was een meisje van 16 jaar dat ongelooflijk veel wist over het museum (de Hermitage), omdat ze daar binnen en buiten schoolverband al heel lang kwam. In het beroemde Mariinski-(voorheen Kirov)-theater opnieuw heel veel kinderen met hun ouders, die naar de ballet-voorstelling van onder andere 'De vuurvogel' van Strawinski kwamen kijken en luisteren. Het aantal theaters (muziek, toneel, etc.) in Sint Petersburg is indrukwekkend, evenals het grote aantal bibliotheken.

In gesprekken bleek dat in het onderwijs van na de 'Construction' (zo wordt de breuk met het Communisme genoemd) veel meer dan daarvoor de nadruk wordt gelegd op de cultuur. In de Sovjet-tijd kregen 'nuttige vakken' als wiskunde, natuurwetenschappen en techniek heel veel aandacht in het onderwijs. Buiten de school bleven veel mensen de geest voeden met wat aan cultuur nog voorhanden was. Nu krijgt ook in de school dit geestelijk voedsel dus weer meer aandacht. Ik hoop eerlijk gezegd dat ze dat volhouden. Misschien zijn Russische mensen in het algemeen 'muzischer' dan wij (zie de bespreking van 'De muzische mens', in Mensen-kinderen, september 1993), maar toch schaamde ik mij een beetje. Deze mensen hebben geen geld, zijn werkelijk arm vergeleken met ons en toch zoveel aandacht voor cultuur. Dreigt bij ons niet het gevaar van 'no nonsense' en een plat materialisme,

ook in het onderwijs?

Kees Vreugdenhil heeft in zijn proefschrift, mede door de pedagogiek van Petersen te vergelijken met die van Lea Dasberg, gewezen op het belang van 'cultuur', ook in de Jenaplanschool. In de Basisprincipes Jenaplan komt dat ook verschillende keren terug: kunst, de wetenschappen (zowel de geestes-, de sociale- als de natuurwetenschappen), andere cultuuruitingen uit verleden en heden en in de toekomst. Een brede vorming blijft doel.

Heel concreet lijkt het mij goed, naar aanleiding van bovenstaande observaties, in ons blad de draad van de museum-didaktiek weer eens op te pakken: hoe bereid je het voor, hoe organiseer je op een slimme pedagogische en didactische manier het museumbezoek zelf, wat doe je er vervolgens mee in de school? Voor bijdragen en suggesties van lezers houden wij ons aanbevolen!

Wat heet 'vrijheid'?

De mensen in Rusland zijn ontegenzeggelijk veel vrijer dan ze onder het Sovjet-regime ooit waren. Alleen al de mogelijkheid naar het buitenland kunnen reizen en boeken van elders te kunnen lezen. Maar de vraag naar wat 'vrijheid' verder inhoudt kwam vaak terug:

-naar aanleiding van de grootscheepse speculatie die enkelingen in korte tijd veel geld kan bezorgen, maar tegelijkertijd de sterke verarming en het steeds grotere aantal bedelaars op straat;

-de bandeloosheid (zo ervaart men dat) van jongeren, die treinen, bussen, gebouwen en andere publieke eigendommen bekladden; de sterke vervuiling van de steden; vroeger liet je het wel uit je hoofd om een papiertje op straat te gooien, dan had je direct een bekeuring aan je broek, nu zie je veel smerigheid op straat; in het algemeen leeft overigens de milieuproblematiek niet sterk in Rusland: men heeft nauwelijks in de gaten hoe smerig het land is; de ontwikkeling van natuur- en milieueducatie is daarom, naast intercultureel onderwijs, een belangrijk speerpunt bij de ontwikkeling van wereldoriëntatie.

Is 'vrijheid' gewoon doen waar je toevallig zin in hebt? Hoe verhouden 'vrijheid' en 'verantwoordelijkheid' zich? En wel heel concreet in het leven van alledag en

in de grotere maatschappij? En wat betekent dat dan voor de school? Het Jenaplan heeft hier een aantal interessante zaken te bieden. Ook het omgaan met pluriformiteit op allerlei gebied moet opnieuw geleerd worden in Rusland. We zagen een groepje oude communisten met een Sovjet-vlag, die terugkeer tot de oude, 'overzichtelijke' situatie bepleitte. Even daarna hoorden we een geluidswagen van een pinksterbeweging, waarvan we niets verstonden, alleen iets over 'Jezus'. Hoe kun je je oriënteren in zo'n kakofonie van waarden en oriëntaties? De nieuwe aandacht voor de spiritualiteit van de Russische Orthodoxe kerk met zijn indrukwekkende liturgie is opmerkelijk, maar heeft hier en daar opvallende nationalistische ondertonen.

Worden wij niet al te pragmatisch?

Russen zijn 'overlevers'. Toen wij vreesden dat we onze traveller-cheques niet zouden kunnen inwisselen reageerde onze gids heel lakoniek: wij Russen raken niet zo gauw in paniek. Als je een poos geen geld hebt, heb je altijd nog vrienden. Tegelijkertijd proefden wij onder leraren (in de vele vragen) een grote honger naar filosofie, naar de achtergronden van schoolconcepten, naast natuurlijk praktijkinformatie. Niet zolang geleden hoorde ik een Duitse kenner van de Nederlandse Jenaplanbeweging zeggen: 'de Hollanders filosoferen steeds minder, ze worden steeds pragmatischer'. Bij de Duitsers ligt het dikwijls juist andersom, daar wordt eindeloos gefilosofeerd, voordat ze tot praktisch komen, als dat laatste al gebeurt. Maar ik herinner mij heel goed dat wij twintig jaar geleden in Jenaplanverband studeerden op 'leren in vrijheid' en 'ritme'. Dat was heel praktisch: wat doen kinderen in het blokkur? hoe geef je vorm aan een ritmisch dag- en weekplan? Maar steeds ging dat samen met een stevige bezinning op vragen als: 'wat is vrijheid'? welke soorten vrijheid zijn er? wat is 'ritme' en wat is het verschil tussen 'ritme' en 'maat'? Martin Buber werd gelezen en Carl Rogers. Ik wil het verleden niet idealiseren, maar toch: als Jenaplanners zich te weinig bezinnen op de achtergronden en inspiratiebronnen wordt de Jenaplanbeweging van binnenuit uitgehouden.

Dat kunnen we onder andere van onze Russische vrienden leren.

Al eerder citeerde ik Von Keyserling: "De kortste weg naar jezelf is een reis om de wereld".

Vervolg?

De Russen willen graag komen tot het uitwisselen van leraren (bijvoorbeeld in de ongelijke vakanties of anderszins). Zij willen ook starten met een of twee Jenaplanscholen, met een info-centrum en nascholing. Heel graag ook willen zij dat enkele Nederlandse gezinnen via een Jenaplanschool gaan corresponderen met Russische gezinnen, mede ten dienste van de schoolontwikkeling.

In Sint Petersburg zijn al heel wat Jenaplan-materialen (uit Duits of Engels) in het Russisch vertaald. Er ontwikkelt zich daar een soort Jenaplan-steunpunt en men wil dat ook graag. Het is wenselijk dat de NJPV, als deze ontwikkelingen in Rusland wil ondersteunen, zich in dit gigantische land vooral richt op dit centrum en andere Russen daarnaar verwijst. Het probleem zal wel weer zijn: hoe kom je aan geld, bijvoorbeeld voor reiskosten? Maar dat moet toch op te lossen zijn?

Ik hoop dat er een vervolg zal komen.



