

WETENSCHAP Kinderen

Tijdschrift voor en over Jenaplanonderwijs



**IN DIT NUMMER:
REKENEN-WISKUNDE-
ONDERWIJS**

Jaargang 10, nummer 1, september 1994

Uitgegeven door de

Nederlandse Jenaplanvereniging. 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 f35,— per abonnement,
10 en meer exemplaren f32,50 per abonnement.

Studenten/cursisten f32,- per abonnement.

Mutaties en abonnementen kunnen ingaan op 1 sept., 1 nov., 1 maart en 1 mei.

Redactie:

Ad Boes, Kees Both, Cees Jansma, Felix Meyer,
Kor Posthumus, Pieter Quelle en Gerda van
Vilsteren.

Eindredactie: Kees Both (CPS)

Redactieadres: CPS-Jenaplan,
Postbus 30, 3870 CA Hoevelaken,
Telefoon.: 03495-41211

Layout en opmaak:

Amanda van den Oever, Deil.

Illustraties:

- Foto's omslag: Ine van den Broek, Buren
- Foto's pag. 12 en 19: Joop Luimes, Epe

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.

Gedrukt op totaal chloorvrij papier
Oplage: 920

© Copyright
Nederlandse Jenaplan Vereniging

ISSN 0920-3664

MENSEN kinderen

Tijdschrift voor en over Jenaplan onderwijs.

INHOUD

VAN DE REDACTIE	3
<i>Kees Both</i>	
Realistisch rekenen in een Jenaplanschool, kan dat?	4
<i>Ferry van der Miesen/Ben Willers</i>	
Wiskunde in de Jenaplanschool (7)- De kleine werkelijkheid	8
<i>Tom de Boer</i>	
Kerdoelen? zo ja, welke?	10
<i>Ad Boes</i>	
Kunnen we kinderen onderwijzen in het 'kritisch-zijn'?	13
<i>Cees Jansma</i>	
Oma- en opa-dag: een impressie, een idee	16
<i>Team De Boemerang</i>	
Periodenonderwijs - iets uit de Vrije School, ook voor Jenaplanscholen?	18
<i>Kees Both</i>	
TOM.....	22
RECENSIES	23
Veranderend landschap, opnieuw op reis met oude schoolplaten <i>Kees Both</i>	
Waarom krijgen we gaan kippevel op ons gezicht?	24
<i>Kees Both</i>	
Een vernieuwde NJPV?	25

VAN DE REDACTIE

Van kritiek moet je het hebben. Dat zet je op scherp. Alleen: er zijn verschillende soorten kritiek. Allereerst is er het onderscheid van afbrekende en opbouwende kritiek. Kritiek heeft beide elementen in zich. Het woord kritiek is afgeleid van 'kritein' en dat betekent: scheiden, schiften. Maar alleen afbreken is wel erg eenzijdig, dat roept verzet op van degene die kritiek te verduren krijgt.

Ook het onderscheid van externe en interne kritiek is van belang. De externe kritiek is kritiek van buitenaf, van buitenstaanders. Dergelijke kritiek kan hard aankomen, bijvoorbeeld kritiek uit de zogenaamde Derde Wereld op onze luxueuze en verspillende levensstijl en van de nieuwe armen in onze eigen maatschappij. Er zijn allerlei mechanismen om die kritiek onschadelijk te maken en zich van het lijf te houden. Externe kritiek kan ons ook bewust maken van wat echt belangrijk is, bijvoorbeeld in het Jenaplan. Maar externe kritiek kan ook ervaren worden als irrelevant, bijvoorbeeld van ouders die kritiek hebben op de school en daarbij vergeten dat het om een Jenaplan-school gaat. Of zijn er dan fouten gemaakt rond de aanmelding en aanname van kinderen? Maakte de school onvoldoende duidelijk waar zij voor staat? Ook hier geldt: kritiek dwingt je tot verantwoording. De laatste tijd word

ik regelmatig geconfronteerd met opmerkingen over de pretenties van de Jenaplanschool, die niet waargemaakt zouden worden. Een voorbeeld is het samenwerken. Uit een onderzoek van het RION in Groningen zou blijken dat 'zelfs in Jenaplanscholen' nauwelijks samengewerkt wordt. Daar kunnen we het mee doen. Maar dergelijke kritiek komt nog 'van buiten'.

Ook van mensen die sympathiek staan tegenover Jenaplan hoor ik regelmatig dergelijke dingen. Iemand die regelmatig natuureducatieve activiteiten leidt vertelde me dat Jenaplanscholen heel actief waren op dit terrein. Maar het was haar opgevallen dat de betrokken kinderen zo 'individualistisch' waren, zo slecht samenwerkten. En dat verbaasde haar, gezien haar beeld van Jenaplan. Een ouder klaagde over het feit dat zijn jongste kind ondergesneeuwd werd in de stamgroep en meende op te kunnen merken dat dat bij andere kinderen ook voorkwam.

Van kritiek moet je niet schrikken. Het zet je aan het denken over de consistentie in je visie en over de consistentie tussen visie en proaktijk. Willen we wel wat we doen? Doen we wel wat we willen? De meest adequate reactie op kritiek is: zelfevaluatie. Regelmatige en systematische zelfkritiek, gericht op het helder krijgen van (de beleving van) processen en resultaten. Ook dat is Jena-

plan. Voor zo'n zelfevaluatie is een groep aan het werk gegaan die materialen voor de Jenaplanscholen ontwikkelt. Daarover wordt binnenkort meer bekend gemaakt.

In dit nummer van Mensen-kinderen wordt allereerst ruim aandacht gegeven aan een van de inhoudelijke knelpunten in Jenaplan-basisscholen: rekenen/wiskunde. Gezien het bij de SLO startende project Wiskundige Wereldoriëntatie Jenaplan is het een goede opmaat voor meer. Ad Boes gaat voort op de weg van kritische beschouwingen van onderwijsbeleid, ditmaal over de kerndoelen. Cees Jansma gaat nader in op de mogelijkheden en grenzen van kritisch leren denken en handelen. Het team van De Boemerang geeft een idee door over een opa- en oma-dag. Zelf meen ik dat we van de Vrije Scholen het een en ander kunnen leren, in concreto het periodenonderwijs als vormgeving van de cursorische vorming. Tenslotte wordt in dit nummer aandacht gevraagd voor de reorganisatie van de NJPV en worden lezers opgeroepen te reageren.

De column van TOM en enkele recensies completeren dit geheel. Veel leesplezier toegewenst en een gezond en werkzaam 1995.

*Als ik niet voor mijzelf inste,
wie zal dan voor mij instaan?
Maar als ik alleen voor mijzelf inste,
ben ik dan nog ik?*

Babylonische Talmoed

REALISTISCH REKENEN IN EEN JENAPLANSCHOOL, KAN DAT?

Twee jaar lang is een aantal Jenaplanscholen in de NJPV-regio Amsterdam samen met de IPABO Amsterdam/Alkmaar bezig geweest met het ontwikkelen van een antwoord op bovenstaande vraag. Een verslag over de aanpak en opbrengst.

De start van het rekenproject.

In een inventarisatie van knelpunten in de scholen van de NJPV-regio Amsterdam, e.o. kwam het rekenen met een hoge prioriteit uit de bus. Enkele scholen waren al overgestapt op een nieuwe (meer realistische) rekenmethode. Voor de andere scholen werd invoering overwogen.

Ervaringen werden uitgewisseld. Ten opzichte van de oude methodes (Vossen, Naar Zelfstandig Rekenen en de Amsterdamse Reken Aanpak) werden duidelijke verbeteringen geconstateerd. Zo zorgde de 'realistische' context van de nieuwe methodes voor een betere interactie tussen de kinderen en waren de uiteindelijke rekenresultaten beduidend hoger. Echter, de nieuwe methode gaf in elke school organisatorische problemen.

Hoe moet je de instructie organiseren? Kan dat binnen je stamgroep of moet het op jaargroep-basis? Binnen de stamgroep opnemen vraagt enorm veel tijd van de groepsleid(st)er. Een extern advies om de methode in zijn geheel uit te voeren in jaargroep-verband leidde tot de overtuiging:

het moet toch anders kunnen!

Een overtuiging die vooral gestoeld was op de overeenkomst van de uitgangspunten van zowel realistisch reken-wiskunde-onderwijs als van het Jenaplan-concept.

Van 1992 - 1994 is een werkgroep bestaande uit vertegenwoordigers van de vijf participerende Jenaplanscholen en twee docenten van de IPABO, aan de slag gegaan om wegen te zoeken om de moderne wiskundemethode hanteerbaar te maken voor het gebruik in de stamgroep.

Uitgangspunten.

In welke richting moeten nu oplossingen worden gezocht? Wij hebben twee invalshoeken gekozen, te weten:

1. wat is kenmerkend voor de huidige didactiek van het wiskunde onderwijs?
2. wat is bruikbaar uit de Jenaplantraditie?

Het hedendaagse wiskundeonderwijs is gebaseerd op de re-constructie-didactiek. Kinderen bouwen hun rekenvaardigheid op door een bepaalde oplossing steeds weer te herzien. Dit herzien gebeurt door kinderen hun oplossingen van een bepaalde rekenopgave uit te laten wisselen. Leren rekenen is een interactief en coöperatief proces. De behoefte aan rekenvaardigheid wordt voor kinderen duidelijk door hen telkens te confronteren met probleempjes uit de 'werkelijkheid'. Dat zijn voor kinderen herkenbare situaties, contexten genaamd. De autobus waarin bij de diverse haltes zowel mensen in- als uitstappen is zo'n stukje werkelijkheid waarin optellen en aftrekken betekenisvol aan de orde komen. Vanuit deze context gaan de kinderen met de abacus aan de slag. Zo komen de kinderen geleidelijk tot cijferend optellen en aftrekken.

Het progressief schematiseren van het delen is een ander voorbeeld:

192 nootjes worden eerlijk verdeeld over acht personen.

Hoeveel krijgt ieder ?

Vanuit de concrete verdeling met bakjes gaan de kinderen de handeling steeds korter afbeelden:

ze ontdekken dat ze in een keer 10 x 8 eraf kunnen trekken,

nog sneller gaat het als je ziet dat het ook met 20 x 8 gaat en 4 x 8.

Historie

Als wij de historie van de Jenaplanschool induiken - voor ons gedaan door Dick Schermer - zien wij dat het rekenonderwijs op verschillende wijzen wordt vormgegeven. Met name Else Petersen - zij was wiskundige - heeft zich met het rekenen bezig gehouden.

Het rekenen komt in drie situaties voor :

a. cursorisch:

In de middenbouw één maal en in de bovenbouw twee à drie maal per week is er op het eerste uur van de dag instructie.

Else Petersen benadrukt dat deze instructie het karakter moet hebben van een vormend gesprek. Er is sprake van samenwerking om een gegeven rekenprobleem op te lossen. Het zijn vaak probleempjes uit het dagelijkse leven. De groepsleid(st)er bewaakt het gesprek en helpt de kinderen vooral te reflecteren. Deze 'rekengesprekken' vinden in een kleine groep plaats, terwijl de andere kinderen zelfstandig werken. Over het algemeen komen probleempjes uit het dagelijks leven aan bod.

In de beschrijvingen over de middenbouw valt het op dat werkmiddelen een centrale plaats innemen. Na een korte instructie werken de kinderen zelfstandig de opgaven bij het werkmiddel door. De losmaking van het materiaal is een eigen proces van het kind.

b. blokperiode:

De kinderen werken zelfstandig aan hun rekenwerk, opgegeven vanuit de instructiemomenten. Peter Petersen en Gerhard Steiner hebben daarvoor een geïndividualiseerde methode uit Amerika bewerkt: "Meine Rechenreise".

Kinderen krijgen individuele hulp. Regelmatige toetsing was in het werken opgenomen. Rekenspelen waren ruim voorradig (veel zelfgemaakt).

c. project:

In de projecten (wereldoriëntatie) was steeds aandacht voor rekenactiviteiten. De nadruk ligt vooral op het gebruik van de verworven rekenvaardigheid in levens-echte situaties.

Met name de aandacht voor het 'vormende rekengesprek', de samenwerkings-methode vonden wij zeer verras-

	<i>oriëntatie en instructie</i>	<i>inoefenen</i>	<i>verwerking</i>
1. buiten de stamgroep	<i>niveaugroep buiten de stamgroep</i>	<i>niveaugroep buiten de stamgroep</i>	<i>niveaugroep buiten de stamgroep</i>
2 buiten en in de stamgroep	<i>niveaugroep buiten de stamgroep</i>	<i>niveaugroep buiten de stamgroep</i>	<i>in de stamgroep</i>
3 buiten en in de stamgroep	<i>niveaugroep buiten de stamgroep</i>	<i>in de stamgroep</i>	<i>in de stamgroep</i>
4 in de stamgroep	<i>niveaugroep in de stamgroep</i>	<i>in de stamgroep</i>	<i>in de stamgroep</i>

Overzicht van organisatieniveaus rekenen van volledig buiten naar volledig binnen de stamgroep. (het schema is ontleend aan de map 'Interactief'; LPC-Jenaplan/CPS, Hoevelaken).

send. Het sluit goed aan bij de huidige ideeën over de noodzaak van interactie tijdens het rekenen. De geschiedenis wijst ons tevens op het belang van de werkmiddelen. Daar zouden wij in de Jenaplanscholen meer stil bij moeten staan.

Het Ervaringsgericht Rekenproject

De eerste drie maanden van het Amsterdamse project werden gebruikt om op de participerende scholen de beginsituatie in elke bouw te verkennen en een inscholing te krijgen in de geschiedenis en huidige praktijk van de wiskunde-didactiek.

Deze periode mondde uit in een studiedag voor de teams. De probleemstelling

(schema is gemaakt door K. Both/H. Weerheijm, e.a.)

kwam via het bovenstaande schema met betrekking tot de instructie-mogelijkheden voor het wiskundeonderwijs aan de orde.

Dit leidde tot de volgende probleemstelling voor het Amsterdamse rekenproject: wat moeten wij ontwikkelen om de instructie steeds meer binnen de stamgroep te plaatsen?

Aan de teams werden de volgende ideeën voorgelegd:

(1) De methode moet als het ware uit elkaar gehaald worden in een cursorisch deel en in een wereldoriënterend deel. Zie onderstaand schema.

(2) Voor de wiskundige wereldoriëntatie moet dan een ideeënboek gemaakt worden.

(3) Het cursorisch deel zou uitgewerkt kunnen worden in de volgende activiteiten:

- systematische invoering van het rekengesprek;
- een 'lijn' van reken(werk)middelen opzetten, waarmee kinderen na een beknopte instructie zelfstandig hun rekervaardigheid kunnen verwerven;
- de computer een plek geven binnen het cursorisch werken.

In de volgende paragrafen bespreken wij de resultaten van het project.

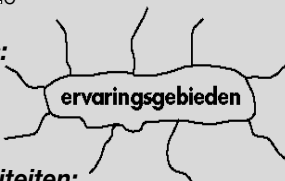
Rekenen en jonge kinderen.

Een van de conclusies van het beginsituatie-onderzoek en de studiedag was dat veel ontwikkelingsmateriaal van de kleuters verschoven kan en moet worden naar de middenbouw. Het is zinvoller om in eerste instantie stil te gaan staan bij de huidige ontwikkelingen in het denken over onderwijs aan jonge kinderen.

Met de groepsleid(st)ers van de onderbouw is in het cursusjaar 1993/94 een cursus 'ervaringsgericht kleuteronderwijs' opgezet. De ontwikkeling volgens deze principes vindt in elke school plaats. De ontwikkeling van het rollenspel, met daarbij oog voor wiskundige activiteiten staat centraal. De groep komt ook in het cursusjaar 1994/95 bij elkaar, wisselt ervaringen uit en maakt met elkaar, vanuit het idee van het 'handelingsgericht observeren', leerlijnen voor het taal-leesgebied en het rekenen.

Het rekengesprek.

In het rekengesprek proberen kinderen met elkaar een rekenprobleem op te lossen. Deze rekengesprekken worden

Interne samenhang (a)	Externe samenhang (b)
<p>Domeinen van rekenen/wiskunde:</p> <ul style="list-style-type: none"> • basisvaardigheden • cijferen • breuken, kommagetallen • verhoudingen/procenten <p>Productvaardigheden:</p> <ul style="list-style-type: none"> • (cijfer-)algoritme • feitenkennis • automatiseren • bediening apparatuur 	<p>in stamgroep</p> <p>Domeinen van rekenen/wiskunde:</p> <ul style="list-style-type: none"> • verhoudingen/procenten • meten • meetkunde <p>Dimensies:</p> <ul style="list-style-type: none"> • tijd • ruimte <p>Basisactiviteiten:</p> <ul style="list-style-type: none"> • maken • onderzoeken • spel en kunst • vieren <p>Procesvaardigheden:</p> <ul style="list-style-type: none"> • attitude • strategieën • oplossingsmethoden 

3. Instructiekaart Aftrekken



Op de abacus kun je ook min (-), even zo samen maken.

Als je een een heeft zijn $7 - 3 = 4$, dat is dat niet zo moeilijk.
Probeer het meer eens op de abacus.
Is het gelukt? Probeer deze samen dan ook eens:

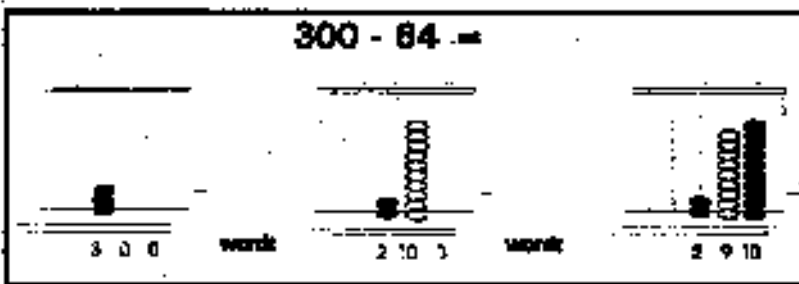
$$8 - 4 = \quad 24 - 3 = \quad 50 - 25 = \quad 70 - 45 =$$

Dat gaat goed, hé, maar bij $12 - 5 =$ gaat dat niet meer zo gemakkelijk op de abacus.

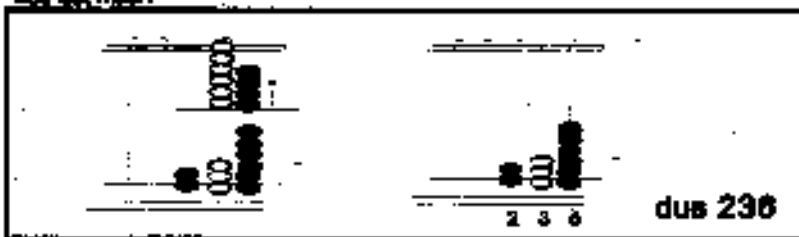
Wat moet je dan: **WISWISBELEN**

Van 1T maak je 10E, dus het tienste staafje is in voor 1 toepas.

Kijk nu eens naar het volgende voorbeeld. Doe het nu op je eigen abacus.



Nu kun je 64 er van aftrekken!
Doe dat meer.



Is het je gelukt? Snel je het? Ga nu de opdrachten doe.
Wil je nog iets weten, vraag het dan nu aan je leertrouwt.

Een rekenlijn met werkmiddelen.

De verkenning van de eerste periode leidde tot het opstellen van de volgende 'lijn':

rekenrek
kralenketting
getallenlijn
(unifix - mab)

abacus - optellen
- aftrekken
- vermenigvuldigen (vermenigvuldigen ook voor het 'kruispuntenmodel')

deelbak.

De uitwerkingen op werkkaarten zijn steeds verbonden met de wiskundemethoden van de betreffende scholen, te weten; Rekenwerk, Rekenen en Wiskunde, Wereld in Getallen. Daarnaast is steeds rekening gehouden met de fasen in de opbouw die aanbevolen wordt in de literatuur. Voor de try-out van de kaarten waren de begrijpelijkheid en de effectiviteit belangrijke criteria.

Het geheel heeft geleid tot een aantal werkboekjes. Na een korte instructie met betrekking tot het werkmiddel gaan de kinderen zelfstandig aan de slag. Zie voorbeeld. Voor de groepsleid(st)er is een begeleidend katern geschreven.

Computer.

De computer is vandaag de dag een uitstekend middel om in te zetten voor het wiskunde-onderwijs. De software is echter van wisselend kwaliteit. Binnen het project is een aantal programma's onderzocht en beoordeeld. Geen enkel programma is momenteel interactief. Voor de Jenaplanscholen zijn 'De wereld rond tafels' en 'Wereld in getallen' bruikbaar.

Aangezien het niet in ons vermogen ligt om zelf een software-programma te maken, hebben wij gezocht naar een andere wijze van computergebruik bij het rekenen. Ondersteund door de informatica-afdeling van de IPABO hebben twee studenten als afstudeerproject een serie werkkaarten gemaakt om kinderen te leren werken met een spreadsheet-programma. De kinderen kunnen hiermee nu zelfstandig gegevens, die binnen de wereldoriëntatie zijn verzameld,

ingevoerd vanuit twee overwegingen. In de eerste plaats is het rekengesprek een vormgeving van de re-constructie didactiek. Kinderen ontwikkelen hun rekenstrategie door de confrontatie met oplossingen van anderen. Het rekengesprek is voor de groepsleid(st)er in de tweede plaats het middel om zicht te krijgen op de denkprocessen (rekenstrategie) van het kind. Vanuit dat inzicht kan de groepsleid(st)er selectiever omgaan met de rekenstof in de methode. De rekengesprekken zijn - als introductie - uitgevoerd onder leiding van de groepsleid(st)er. Veel gesprekken zijn opgenomen en geanalyseerd voor eigen vaardigheidsontwikkeling. Vervolgens hebben wij de stap gemaakt naar het zelfstandig

voeren van rekengesprekken door de kinderen (twee- of drietal). Wekelijks moeten de kinderen twee keer participeren in een rekengesprek. Ook deze fase is nauwkeurig gevolgd. Bovendien hebben twee studenten in het kader van hun afstudeerproject nagegaan hoe de wat minder bedreven rekenaars in de rekengesprekken participeerden en wat zij ervan leerden. Ook bij hen was sprake van leerwinst. Essentieel voor deze vorm van het rekengesprek is naar onze bevindingen het feit dat de onderlinge verschillen in het groepje niet te groot mogen zijn. Het geheel van activiteiten voor dit onderdeel heeft geleid tot een katern: 'invoering rekengesprekken', welke ondersteund wordt met een videoband.

rekenkundig en grafisch verwerken. Bovenbouw-kinderen gaan ook spon- taan met dit programma aan de slag bij opgaven uit de wiskundemethode.

Wiskundige wereldoriëntatie.

In het tweede projectjaar zijn enkele vin- geroefeningen gedaan met wiskundige wereldoriëntatie. Met de participerende scholen is afgesproken om in het cur- susjaar 1994/95 verder te gaan met een aparte werkgroep Wiskundige Wereldo- riëntatie. Het moet aan het einde van het

schooljaar een boekje met ideeën ople- veren waarmee elke school een start kan maken. Bij de vormgeving van wiskundi- ge wereldoriëntatie denken wij zowel aan het naar voren halen van wiskundige vragen binnen de wo-projecten als aan het apart inroosteren van wiskundige WO in de stamgroep.

Slot.

De gezamenlijke inspanningen over de afgelopen twee jaar hebben in ieder geval geleid tot een aantal producten

waarmee de Jenaplanschool een weg kan gaan uitstippelen om het rekenen zoveel mogelijk binnen de stamgroep op te nemen. De producten zijn ook verge- zeld van een aantal invoeringsoverwe- gingen, die gekoppeld zijn aan de respectievelijke methoden. Voor verdere inlichtingen kan contact opgenomen worden met de auteurs van dit artikel. Er zijn plannen om dit materiaal ook in te brengen in het reken-wiskundeproject voor Jenaplanscholen dat de SLO gestart is.

Ten

Day	Max. Temp.	Min. Temp.
Ma.	20	15
Di.	18	10
Wo.	16	10
Do.	18	12
Vr.	20	15
Za.	12	8
Zon.	8	5

Je kunt nu met behulp van het verschil in dag- en nacht-temperatuur wat voor de hele week.

Op de volgende 10 dagen de dagen van de week. en op de laatste 10 dagen de temperatuur in °C.

Handig is als je dit er uit bij zet, dat dan je nu

Start simpel 'water op de' op de grafiek te stellen.

Zorg dat het grafiek-venster boven ligt.

Klik op Grafiek

Klik op Teken...

Klik op Maatregelen (M) als het nodig is op de volgende bladzijde

Klik op OK

Typ in Maatregelen van de week

Klik op OK in het grafiek-venster

Nu hetzelfde voor de volgende 10

Klik op Grafiek

Klik op Teken...

Klik op Maatregelen (M)

Klik op OK

Typ in Maatregelen 15C

Klik op OK in het grafiek-venster

Calc	Result
- 10°	- 10°
- 10°	+ 20°
- 10°	+ 20°
+ 10°	+ 20°
+ 10°	+ 20°
+ 10°	+ 20°
+ 10°	+ 20°
+ 10°	+ 20°

Maatregelen van de week

Grafiek

Maatregelen (M)

Resultaat (R)

(Maatregelen (M))

WISKUNDE IN DE JENAPLANSCHOOL(7)

De kleine werkelijkheid.

Het probleem met wereldoriënterende wiskunde of wiskundige wereldoriëntatie is vaak dat de werkelijkheid om ons heen zo ondoorzichtig en complex is. Vooral wanneer het ons gaat om het kennismaken met en het inoefenen van vaardigheden leggen we liever meer nadruk op overzichtelijkheid. We maken dan liever gebruik van een gereduceerde werkelijkheid, ofwel een afgesproken werkelijkheid. Enkele voorbeelden daarvan bespreek ik in dit artikel.

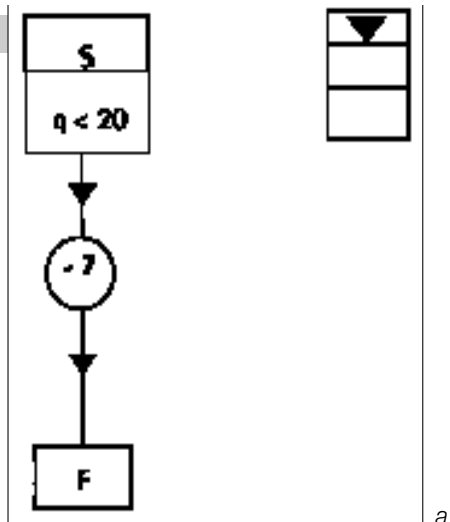
Middel

Een leermiddel kun je beschouwen als een stukje kunstmatige werkelijkheid. Het staat op zichzelf en heeft een eigen wetmatigheid. Het is de bedoeling dat de kinderen daarmee waardevolle ervaringen opdoen tijdens het proces van het leren begrijpen van bepaalde wiskundige fenomenen. Het is goed dat elke bouw beschikt over een uitgebalanceerd aantal leermiddelen. Deze horen in een aparte kast thuis, duidelijk onderscheiden van materiaal dat bestemd is om mee te spelen of te experimenteren. De manier waarmee met leermiddelen dient te worden omgegaan is in optima forma aan te treffen in de montessorischool. Daar is verreweg het belangrijkste deel van de leerweg geplaveid met dit materiaal. Essentie van het leermiddel

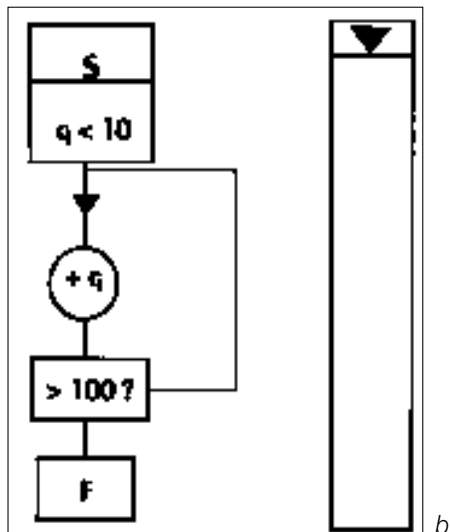
is haar structuur. Zowel naar vorm als naar inhoud (doel) wordt weinig aan het toeval overgelaten. Een leermiddel is een inscholingscursus in het klein. Als voorbeeld neem ik de rekenbalans (fig. 1).

Model

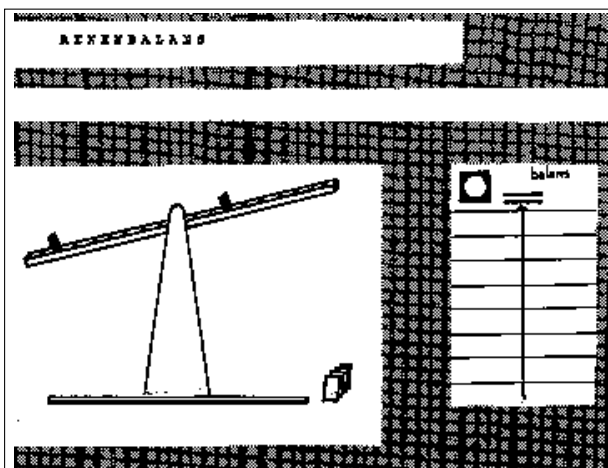
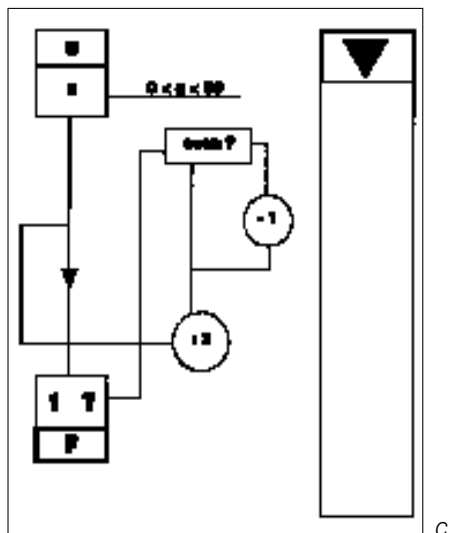
Evenals met een min of meer vast arsenaal aan leermiddelen werken we ook met een aantal modellen. Ook deze zijn zorgvuldig afgestemd op de onderdelen van de wiskunde die we in een bepaalde bouw belangrijk vinden. Het is wenselijk dat er in de school afspraken zijn over de modellen die gehanteerd worden, bijvoorbeeld bij het doen van onderzoek. Staafdigrammen, tabellen, procentencirkel, grafieken en dergelijke. In het vorige artikel maakten we kennis met het =blokje. Dat is een voorbeeld van een heel eenvoudig model.



model mooi laten zien dat een tafel een herhaalde optelling is (b).



Nog een aardig voorbeeld (c):



De werking van de rekenbalans is duidelijk: het vergelijken van hoeveelheden. Het verdient aambeelding een korte inleidingscursus te geven, waarbij heel precies volgens de regels wordt geresist. Op het papier wordt in de citiaal lijnboven vermeld met hoeveel luidjes er wordt geresist.

Drie luidjes: vergelijk van hoeveelheden. In evenwicht brengen.

Drie luidjes: de één leijkt twee, de ander één. Tracht een evenwicht te bereiken. Er zijn verschillende opstellingen mogelijk.

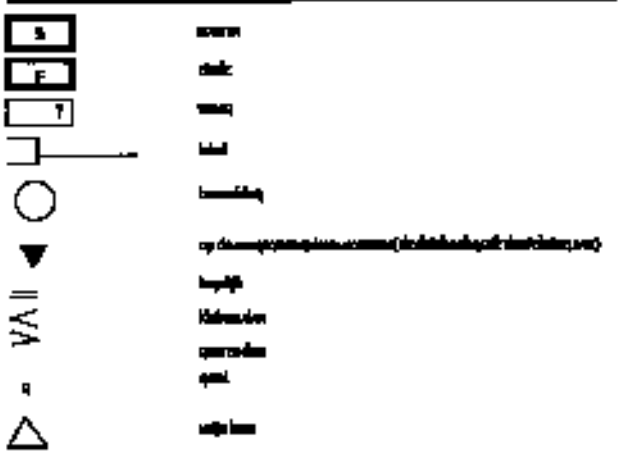
Vier of meer luidjes: waarbij opmer kleine kinderen vaak het totaaloverzicht (en daarmee het inzicht) leijkt. Het wordt dan een spel, waarbij het toeval een (te) grote rol speelt.

Belangrijk:

- contrasten van de resultaten
- met weinig luidjes werken
- contrasten van opstellingen (bijvoorbeeld op knerten) en spelregelslijnen

fig. 1

De illustratie is in de stijl van Lorenz van Beveren. Wanneer een veld van 'nul' naar een andere waarde wordt veranderd, wordt het veld met een stipje aangegeven.



d

Spel

Een derde voorbeeld van de categorie 'begrensde werkelijkheden' is het spel. Vooral de spelen waarbij logisch of strategisch denken een belangrijke rol speelt hebben duidelijk wiskundige trekjes. Over hoe het verband tussen deze spelen en het ontwikkelen van de wiskundige vermogens en vaardigheden precies ligt is het laatste woord nog niet gezegd. Sommigen zeggen dat schaken positief inwerkt op wiskundig inzicht, anderen vinden dat onzin.

Naar mijn idee moeten we ons niet teveel voorstellen van een bepaalde transfer. Intelligent handelen is nauw verweven met de situatie waarin het gebeurt en heeft alles te maken met de aard van de betrokkenheid die de persoon in kwestie daarmee heeft. Is men geïnteresseerd, geamuseerd, strijdlustig, enzovoort?

Denk maar aan computerspelletjes. De invloed van een spel met wiskundige accenten is te vergroten door samen te spelen, tegen en/of met elkaar. En door evaluatieve momenten in te bouwen. Er moet een (nieuwe) strategie worden bepaald, dus onder woorden gebracht. Ook wat betreft deze soort spelen is het goed er een aantal van in de groep te hebben en te trachten het spelniveau op te schroeven. Dat kan door:

- het aanbieden van het spel in een complete, deugdelijke uitvoering;
- het inruimen van vaste plaats en tijd;
- eventueel het spel te introduceren, er via keuze- of invoeringscursus extra aandacht aan te besteden;
- het opzetten van competities;
- ...

Een mooi voorbeeld van een logisch spel is BLACK BOX. Het is verwant aan spelletjes als mastermind en zeeslag. Het

wordt gespeeld op een vierkant veld van bijvoorbeeld 8 x 8 vakjes. Het is de bedoeling dat vanaf één van de vier zij-kanten 'elektronen' worden afgevuurd, om zodoende te ontdekken waar de 'kernen' zich bevinden. Gaat een elektron recht op zijn doel af, dan is het

- a. een voltreffer;
- b. het elektron verlaat het veld bij
 - b1. het kan zijn dat hij ongehinderd rechtdoor gaat;
 - b2. het kan zijn dat hij door één of meer kernen wordt afgebogen;
 - b3. het kan zijn dat hij op hetzelfde veld weer terug komt;
 - b4. het kan zijn dat hij het speelveld niet kan binnenkomen.

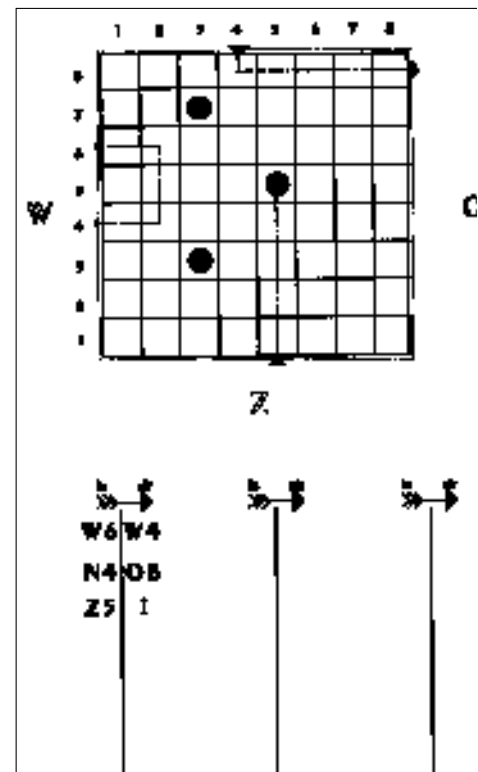
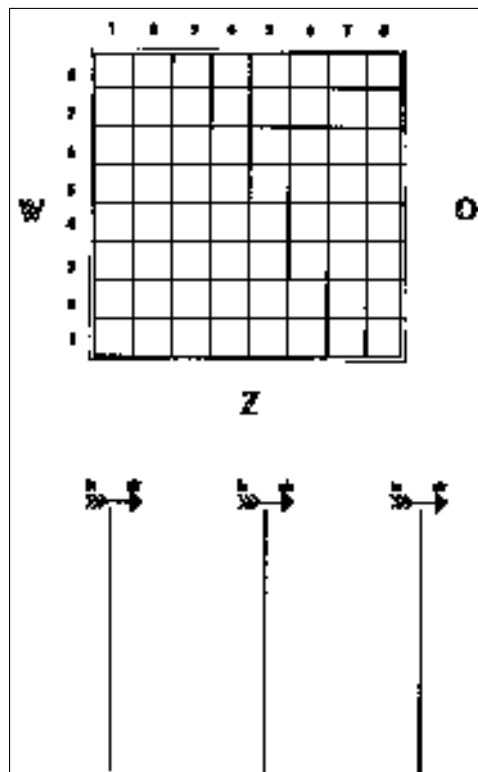
Alle mogelijkheden zijn in het voorbeeld gegeven. Vooral de twee laatste mogelijkheden kunnen voor enige misverstanden zorgen.

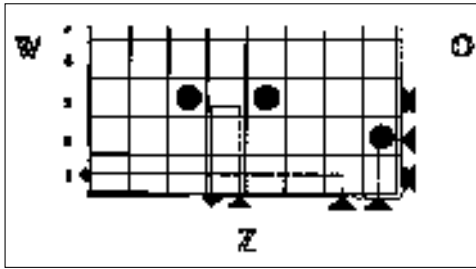
Met dit spel is veel plezier te beleven. Uiteraard kan men het spel uitbreiden door de condities te veranderen. Een groter speelveld, meer kernen, een aantal vaste kernen die van tevoren zijn gegeven. Het is zo dat men bepaalde kernen zo kan plaatsten ten opzichte van de andere dat zij vanaf de zij-kanten niet zijn te benaderen. Ook hierover kan men aanvullende regels afspreken. Veel plezier!

Drie gebieden

Nog enkele opmerkingen over het hanteren van wat ik in de subtitel van dit artikel 'de kleine werkelijkheid' heb genoemd. We hebben er drie de revue laten passeren: het leermiddel, het

e-1 /e-





model en het spel. Van alle drie zou men er een aantal beschikbaar moeten hebben in elke bouw. Afgestemd op de specifieke behoefte en tegelijk in samen-

hang met wat er in de andere bouwen wordt gebruikt.

Er zijn duidelijke voordelen:

Ze vormen elk op zich een afgerond geheel. Dat is overzichtelijk. Bovendien, als iets bij een bepaald kind of een bepaalde groep niet zo goed werkt, kan het vrij probleemloos worden ingeruild voor iets anders.

Ze zijn uitwisselbaar: je kunt een collega vaak een groot plezier doen met een idee voor een spel, een goed model of leermiddel. Naast elke methode te

gebruiken! Op een gegeven momenten kunnen ze zelfs (delen van) de methode gaan vervangen.

In principe hebben we dan te maken met drie manieren waarop we met rekenen/wiskunde in de school bezig zijn:

- de methode;
- de kleine werkelijkheid (middel, model en spel);
- de volle werkelijkheid (als onderdeel van de wereldoriëntatie).

Waarschijnlijk zijn hier combinaties mogelijk.

Ad Boes

KERNDOELEN? ZO JA, WELKE?

Het is riskant om in dit nummer van Mensen-kinderen over kerndoelen te schrijven. Tussen nu (eind november) en het verschijnen van het artikel nog kan veel gebeuren. Minister Ritzen heeft, nog in de vorige kabinetsperiode, een commissie opdracht gegeven de kerndoelen te heroverwegen. Letterlijk luidde de opdracht voor de commissie, die onder leiding stond van oud-topambtenaar onderwijs Van Eijndhoven, 'advies uitbrengen met voorstellen tot heroverweging en nadere prioritering van de kerndoelen'. Daarbij diende te worden uitgegaan van de bevindingen van de Commissie Evaluatie Basisonderwijs (CEB) en de reactie van de minister daarop.

De opdracht gold voor de periode van 30 maart tot 1 oktober 1994. De Commissie Heroverweging Kerndoelen Basisonderwijs (HKB) heeft haar werk binnen die termijn afgerond en haar bevindingen en adviezen gerapporteerd in 'Doelbewust leren, kerndoelen basisonderwijs in maatschappelijk perspectief', SDU Den Haag, 1994. Het rapport kreeg in de pers inmiddels ruim aandacht.

Naar de rechter

Ook op een andere manier haalden de kerndoelen de kranten. Drie Vrije Scholen in de regio Haarlem zijn naar de rechter gestapt, omdat ze legitimiteit van kerndoelen betwisten. Kerndoelen zouden in strijd zijn met de onderwijsvrijheid. Men neemt geen genoegen met de mogelijkheid om, zoals nu aan het bijzonder onderwijs wordt toegestaan, eigen kerndoelen te formuleren. We kunnen er gelukkig mee zijn dat er nog een fundamentele gedachtenwisseling over kerndoelen op gang komt, al is dat pas na invoering. Er is vrij veel discussie geweest over de vraag of er kerndoelen zouden moeten komen. Na een 'ja' is over de inhoud ervan betrekkelijk weinig gesproken.

Verlegenheid

De onderwijsinspectie is door de ontwikkelingen in verlegenheid gebracht. Op het moment, dat aan de minister gerapporteerd moest worden in hoeverre invoering van de kerndoelen is gerealiseerd, kwam het rapport 'Doelbewust leren' uit, waarin op de kerndoelen forse kritiek wordt uitgeoefend.

Ook bij de SLO zal men niet blij zijn: de SLO heeft de kerndoelen in enkele publicaties toegankelijk gemaakt en zodanig bewerkt dat ze in het schoolwerkplan zouden kunnen worden opgenomen. Ook in de materialen voor Wereldoriëntatie Jenaplan is aangegeven waar en hoe de kerndoelen in de ervaringsgebieden verwerkt zijn.

In de wereld van de educatieve uitgeverij zijn ongetwijfeld forse woorden gebruikt. Menig uitgever heeft geïnvesteerd in nieuwe methoden, die op de tekst van de kerndoelen zijn afgestemd.

De staatssecretaris (ze heeft basisonderwijs in haar portefeuille) zal in januari 1995 op het rapport van de commissie HKB reageren.

Status

Een nieuwe discussie over kerndoelen kan er allereerst voor zorgen dat duidelijkheid komt waar die tot nu heeft ontbroken. Het gaat daarbij onder andere over de status van kerndoelen. Zo is onvoldoende duidelijk of we te maken hebben met een beschrijving van het onderwijsaanbod of met doelen die aangeven wat kinderen aan het eind van de basisschool moeten beheersen. Zou het laatste het geval zijn, dan is niet duidelijk voor welk deel van de basisschoolpopulatie dat geldt. Het maakt veel verschil of kerndoelen minimumdoelen zijn voor iedere leerling die de basisschool verlaat of voor een deel van de populatie. Ook het rapport van de commissie HKB neemt op dit punt overigens nog geen ondubbelzinnig standpunt in.

Rijkelijk vroeg

In een artikel over het onderwerp 'kerndoelen en het rapport van de Commissie Evaluatie Basisonderwijs' (CEB), in Mensen-kinderen september 1994, stelde ik aan de orde dat die commissie de kern-

doelen niet alleen als een gegeven koos, maar scholen er ook al op afrekende. Het laatste is op z'n zachtst gezegd rijkelijk vroeg: scholen hebben immers gelegenheid kerndoelen in te voeren in een periode tussen 1993 en 1998. Het rapport van de commissie HKB zegt van die evaluatie dat die extreem is en het karakter van een 'early warning' heeft. Er wordt geoordeeld dat het gaat om een weinig adequate aanpak, die ingaat tegen verwachtingen, 'niet in de laatste plaats van basisscholen' (15). Het was immers de bedoeling van de evaluatie om na te gaan hoe ver de toepassing van de Wet op het Basisonderwijs is gevorderd en niet hoe toekomstige ontwikkelingen moeten worden beoordeeld.

De commissie HKB acht haar opdracht bijzonder, omdat het besluit kerndoelen in 1993 van kracht is geworden. Ze doet onder andere uitspraken over de functie van de kerndoelen, over de door de CEB gesignaleerde overlappendheid van het basisschoolcurriculum, over de relatie tussen kerndoelen basisonderwijs en de basisvorming in het voortgezet onderwijs, over mogelijke prioritering en reductie van kerndoelen en over implementatievragen.

Samenhang in gedrang

De commissie acht de kerndoelen fragmentarisch, waardoor samenhang in het gedrang kan komen. Er is ongelijkheid in aandacht en uitwerking tussen de verschillende gebieden. In het algemeen gesproken dienen de kerndoelen concreter te worden uitgewerkt. Voorbeeldleerplannen kunnen de implementatie bevorderen. Niet het schoolprogramma is overladen, de schoolorganisatie is overbelast: dat is heel wat anders. De basisschool moet de deur naar de maatschappij 'wijd open houden voor maatschappelijke impulsen en die vervolgens selectief in het onderwijsprogramma inweven. Kerndoelen kunnen daarbij een filterende rol vervullen'(p.8).

De commissie neemt afstand van de aanbeveling van de CEB die ervoor pleit een kern- en keuzecurriculum te onderscheiden. 'Het voorschrijven van kerndoelen is gewenst voor de belangrijkste zaken uit het culturele erfgoed, die als

minimumaanbod eenduidig voor alle leerlingen het nastreven waard zijn'(p.8). De aansluiting tussen basisschool en voortgezet onderwijs (basisvorming) zou 'naadloos' moeten zijn.

Herziening

De commissie heeft haar opdracht zo opgevat dat ze met een herziene versie van de kerndoelen kon komen. Daarvoor wordt het volgende cryptische argument gegeven: 'Ondanks de beslissing af te zien van een prioritering, in de zin van een kerncurriculum naast een keuzecurriculum, meent de commissie dat de geformuleerde uitgangspunten voldoende aanleiding geven de kerndoelen te herzien. Dit heeft een nieuw ontwerpbesluit kerndoelen opgeleverd'. Bij die herziening zijn zestien leer- en vormingsgebieden tot negen gebieden geïntegreerd. Sommige kerndoelen (eerste versie) zijn doorverwezen naar het voortgezet onderwijs, andere rekent de commissie niet tot de taken van de scholen, weer andere zijn verwijderd om ruimte te maken voor wat wordt genoemd 'beschouwende elementen' in het curriculum. Men is van mening dat de huidige kerndoelen te veel het accent leggen op het aanleren van praktische vaardigheden. De kerndoelen hebben uitbreiding ondergaan ten gunste van maatschappelijke ontwikkelingen.

Samengevat luidt het oordeel over de kerndoelen, dat daarin samenhang ontbreekt. Opdrachten aan diverse commissies en werkgroepen zijn kennelijk verschillend geïnterpreteerd. Het resultaat is fragmentarisch, ongelijk in detailering, operationaliteit en moeilijkheidsgraad. Een aantal kerndoelen, die voor taalbeschouwing worden als voorbeeld genoemd, zijn veel te hoog gegrepen.

De commissie HKB ziet de grondwettelijk gewaarborgde vrijheid van inrichting van het onderwijs als oorzaak van de vaagheid van de kerndoelen. Ze bepleit veel meer duidelijkheid omdat juist duidelijkheid scholen pedagogisch ruimte zou geven.

Voorbeeld-leerplannen

Over de implementatie stelt de commissie onder meer voor de SLO voorbeeld-

leerplannen te laten maken die samenhangen tussen vakgebieden duidelijk maken en die in tussendoelen zijn uitgewerkt. Voor het laatste dienen leerperiodes te worden aangegeven. De commissie denkt daarbij aan een indeling 5-7-9-12 jaar omdat die, vergeleken met bijvoorbeeld 4-8 en 8-12, ontwikkelingspsychologisch meer verantwoord is. Er zou omstreeks 7 en 9 jaar in cognitief opzicht van een omslagpunt sprake zijn. Kerndoelen moeten aangeven wat kinderen 'in ieder geval moeten kennen en kunnen'. Even later staat er dat er naar gestreefd moet worden dat alle leerlingen de kerndoelen behalen. Elders: 'In een onderwijskundige en psychologische definitie geven de kerndoelen het beheersingsniveau aan van wat door alle leerlingen, behoudens misschien een klein percentage zeer zwakke leerlingen, dient te worden beheerst. De commissie is (we herhalen het) van mening dat mede met behulp van kerndoelen een naadloze overgang naar het voortgezet onderwijs mogelijk moet worden.

Weer samen naar school (WSNS)

Ik ben begonnen met de opmerking dat het goed is dat de ontwikkelingen rond de kerndoelen nog eens kritisch worden bekeken. Dat geeft gelegenheid om aan een paar schijnbaar geheel vergeten ontwikkelingen alsnog aandacht te besteden, namelijk aan 'Weer samen naar school' en aan 'basisvorming'.

Prof. Doornbos heeft zich teruggetrokken uit de WSNS-ontwikkelingen. Het is voor hem duidelijk dat door hem minimaal gewenste condities waaronder WSNS tot het doel zou kunnen leiden niet worden vervuld. Zijn vertrek is een ernstig signaal. Dat geldt ook voor recente gegevens: de groei van het speciaal onderwijs zet gewoon door. In veel WSNS-verbanden komt, nu de fase van werken aan de basis lijkt aangebroken, weinig of zelfs niets tot stand. Door het uitblijven van continuïteit in het basisonderwijs voor ieder kind (een wettelijke eis) en het massaal invoeren van evaluatiesystemen moet het steeds nauwkeuriger constateren van verschillen in vorderingen van kinderen wel leiden tot een nog groeiende verwijzing naar speciaal onderwijs, om de eenvoudige reden dat de condities daar gunstiger zijn of lijken.

Streef- of beheersingsdoelen?

Waar WSNS al of niet gedeeltelijk slaagt blijven wie vroeger naar het lom- en mlk-onderwijs zouden gaan in de basisschool. Wie bij het stellen van minimale eisen met hen geen rekening houdt creëert onmiddellijk een nieuwe probleemgroep. Daarvoor geldt maar één oplossing: kerndoelen opvatten als streefdoelen. Ze kunnen als zodanig gelden voor alle scholen en voor alle leerlingen. De doelen moeten in de breedte sporen met de ruime doelstellingen die in artikel 8 van de WBO worden aangegeven.

Wie de huidige kerndoelen, zoals in kringen van de CEB wordt voorgestaan, wil interpreteren als minimum beheersingsdoelen voor alle basisschoolleerlingen, sluit op voorhand een flink deel van de basisschoolpopulatie uit van regulier voortgezet onderwijs. Daarmee worden leraren basisonderwijs opgezadeld met een volstrekt onmogelijke opgave. Het laat zich gemakkelijk raden wie van deze opvatting allereerst slachtoffer worden: kinderen van allochtonen, van laag opgeleiden en van sociaal-economisch zwakkeren.

Basisvorming

Bij basisvorming (in het voortgezet onderwijs) doen zich momenteel door velen voorspelde ontwikkelingen voor. Het wordt duidelijk dat een aanzienlijk deel van de leerlingen in de onderbouw van het voortgezet onderwijs niet kan voldoen aan de eisen die in het kader van basisvorming gesteld worden. Een deel van hen is niet in staat de vragen van CITO-onderzoek te lezen, laat staan die beantwoorden.

Een 'naadloze' aansluiting tussen basisonderwijs en voortgezet onderwijs, zoals de commissie HKB die wil, is alleen mogelijk als het individueel bereikte ontwikkelingsniveau van een kind aan het eind van acht jaar basisonderwijs voor het aansluitende voortgezet onderwijs daar uitgangspunt is. Zo lang dat niet het geval is is het een illusie te menen dat kerndoelen voor

basisonderwijs de gewenste continuïteit kunnen garanderen. De Vrije Scholen kennen dat probleem niet, in de richting van hun model moet dan ook de oplossing worden gezocht.

Eigen kerndoelen

Voor bijzondere scholen bestaat nu de mogelijkheid om eigen kerndoelen te formuleren. Bij herziening van de kerndoelen verdient ook het wettelijk kader opnieuw aandacht: ook openbare scholen moeten die mogelijkheid krijgen.

gang naar groep 3. De ontwikkelingspsychologische onderbouwing in het rapport voor de indeling 5-7-9-12 is uiterst summier. Bij het samenstellen van groepen (stamgroepen!) gaat het om meer dan de inhoud van het onderwijsaanbod. In een goede school met heterogene groepen is er tussen aangrenzende groepen op het gebied van leerstofaanbod een overlap. Zorgverbreding, die zwakkeren en (hoog-)begaafden omvat, kan alleen zo worden gerealiseerd.



Scholen kunnen redenen hebben (ontwikkelingspsychologische, levensbeschouwelijke, enz.) om andere keuzen te maken. De aansluiting met het voortgezet onderwijs kan op lokaal niveau worden geregeld.

Periodisering

De periodisering van het basisonderwijs moet grondig worden onderzocht. De voorstellen van de commissie HKB kunnen voorkomen dat kerndoelen worden vertaald in beheersingsdoelen per leerjaar. Dat zou aantoonbaar in strijd zijn met de wet op het basisonderwijs. Maar ook bij minimumdoelen voor enkele leerjaren samen zijn er risico's. Ook die kunnen gaan gelden als selectiecriteria, zoals in een aantal scholen het niet voldoen aan leesvoorwaarden nog altijd wordt gezien als criterium voor de over-

Gerennommeerde vernieuwingscholen

Het is te hopen dat de traditionele vernieuwingscholen, ze werden op de laatste SOVO-conferentie gerennommeerde vernieuwingscholen genoemd, in de discussie over kerndoelen intensief worden betrokken. Er is daar immers een scala aan opvattingen en praktijken beschikbaar. Zo'n oriëntatie kan voorkomen dat, zoals nu is gebeurd, ondoordachte voorschriften scholen bereiken. De eerste verstandige daad van de minister zou zijn de kerndoelen in de ijskast te zetten. Hij zou daarmee aansluiten bij wat veel scholen al lang hebben gedaan.

KUNNEN WE KINDEREN ONDERWIJZEN IN HET 'KRITISCH-ZIJN'?

"Kritisch denken" is in Jenaplan-kringen niet onbekend. Het was één van de acht uitgangspunten voor Jenaplanonderwijs die Suus Freudenthal formuleerde. Wij zouden nu zeggen dat het geen uitgangspunt is, maar een doel: kinderen moeten worden opgevoed en begeleid tot kritische, mondige mensen.

In de twintig basisprincipes komt het woord 'kritisch' voor in principe 3, waar onder andere gesproken wordt over 'kritisch bewustzijn', als doel. Maar ook verder zijn er basisprincipes aan te wijzen, die men niet kan realiseren zonder het kind 'kritisch' te maken. Om bijvoorbeeld basisprincipe 10 te kunnen uitvoeren, zullen kinderen in staat moeten zijn kritisch te kijken naar het gebruik van de natuurlijke en culturele hulpbronnen.

Wie de basisprincipes 'kritisch' bekijkt, zal met mij tot de conclusie komen dat het kinderen opvoeden tot kritische en mondige mensen voorwaarde is om de eerste tien basisprincipes gerealiseerd te krijgen. Daarom hier aandacht voor de vragen: wat is 'kritisch denken?' en 'in hoeverre en hoe kun je kinderen daartoe opvoeden?'

Gefundeerd oordeel

Als teams in het schoolwerkplan vermelden dat zij hun leerlingen willen opvoeden tot kritisch-denkende en handelende personen, dan hebben zij ongetwijfeld lang met elkaar gediscussieerd over de inhoud van het begrip 'kritisch'. De meeste teams zullen tot de conclusie zijn gekomen, dat de leerlingen die hun school na acht jaar verlaten, in staat moeten zijn met kracht van argumenten stelling te nemen tegen bepaalde zaken, invloeden en gebeurtenissen die op hen af (gaan) komen. Zij moeten beweringen niet voetstoots aannemen, maar ze moeten in staat zijn zich op eigen kracht een gefundeerd oordeel te vormen. Ongeveer op deze wijze zullen teams het begrip 'kritisch-zijn' ingevuld hebben.

Nu doet zich de vraag voor hoe je een kind moet leren kritisch te zijn en hoe bepaal je of dat doel ook bereikt is? Is het een kwestie van feiten verstrekken, gewoontes inprenten, vaardigheden trainen, capaciteiten ontwikkelen, karaktervorming of iets totaal anders?

Kritisch

Het is natuurlijk niet een kwestie van het verstrekken van feiten. Je kunt als groepsleid(st)er de kinderen vertellen dat kritisch-zijn van belang is voor de demo-

cratie, dat het essentieel is voor de ontwikkeling van de wetenschap, enzovoort. Maar met deze mededelingen maak je kinderen uiteraard niet kritisch. Net zomin als je ze 'eerlijk' maakt door met ze te praten over het belang van het eerlijk-zijn in relaties en net zomin als je ze 'goed' maakt door te vertellen wat 'goede' daden zijn. Trouwens: wie bepaalt wat en wie goed en eerlijk is? Is kritisch-zijn dan een gewoonte? We kunnen ons voorstellen dat iemand is geleerd op iedere opmerking te reageren met: "Dat vraag ik me af." Zo iemand heeft de gewoonte gevormd om iets ter discussie te stellen, maar daarmee is nog niet gezegd dat hij kritisch is.

Karaktertrek

Is kritisch-zijn dan een vaardigheid die men moet leren door middel van training? Stel dat er een boek zou bestaan dat de intentie heeft kinderen kritisch te leren denken. De leerling leert het boek uit z'n hoofd en maakt alle oefeningen die het boek voorschrijft. Heeft deze leerling nu geleerd kritisch te zijn? Dat moet toch sterk worden betwijfeld!

Vergelijken we dit voorbeeld met een ander. Een leerkracht leest een boek over: 'Hoe word ik een Jenaplanleerkracht?' De lezer maakt keurig alle oefeningen en hij kan alle vragen feilloos

beantwoorden. Is hij nu Jenaplanleerkracht?

De vaardigheid 'Jenaplanleerkracht-zijn' is heel verschillend van de vaardigheid van 'boeken lezen over Jenaplanonderwijs'. Ook de leerling die het boek 'kritisch leren denken' heeft gelezen, ontbeert nog steeds de vaardigheid van het kritisch denken.

Ik denk dat kritisch-zijn meer iets is dat we een karaktertrek zouden kunnen noemen, dan dat het verworven is in en door middel van een prestatie. Als we iemand 'kritisch' noemen, dan beschrijven we hem, we karakteriseren hem. Als het waar is dat kritisch-zijn een karaktertrek is, dan valt het gemakkelijk te begrijpen waarom het voor groepsleid(st)ers moeilijk is de kinderen te leren kritisch te zijn. De manier van onderwijzen die probeert dergelijke karaktertrekken te ontwikkelen, vertrouwt in aanzienlijke mate op voorbeelden en op wat vaak genoemd wordt de 'sfeer in de school'.

De sfeer in de school

Een school waar leerkrachten hun leerlingen aanmoedigen kritisch te reageren op onderwijsactiviteiten, waar leerkrachten zelf durven afwijken van de conventionele normen en in hun lessen niet steeds slaafs de inhoud van de leerboeken behandelen, zo'n school zal met grotere kans op succes kritische leerlingen afleveren dan scholen waar de teamleden trouw de methode volgen, waar kritische geluiden snel de kop worden ingedrukt en waar 'afwijkend' gedrag van leerlingen door de leerkrachten niet wordt gewaardeerd en getolereerd.

Om de kritische geest aan te moedigen moet de leerkracht in zijn leerlingen enthousiasme ontwikkelen voor het voeren van kritische discussies. Er is niets op tegen daarmee al te beginnen op de basisschool. De kringgesprekken zijn daarvoor uiteraard een geweldig middel. In de bovenbouw kun je uitstekend discussiëren over de vraag: "Is het eigenlijk niet oneerlijk dat er op grote schaal actie is gevoerd voor Rwanda, terwijl er al jaren burgeroorlog is in landen als Soedan en Angola, waar ook duizenden slachtoffers vallen. Laten we die landen dan niet vreselijk in de kou staan?" Of: "Jullie weten dat de 'Universele Verkla-

ring van de Rechten van het Kind' bestaat. Hoe kan het dan voorkomen, dat doodseskaders regelmatig zwerfkinderen in Brazilië vermoorden? Waarom reageert de wereld daar zo lauw op?"

Als de leerkracht zijn kinderen aanleert om hun standpunt te ondersteunen met argumenten, dan is dit soort gesprekken zeer de moeite waard.

Een ander voorbeeld: Bovenbouwers kun je heel goed de opdracht geven om bijvoorbeeld de geschiedenisboekjes kritisch te bekijken op het vóórkomen van vooroordelen. Uiteraard nadat behandeld is wat het begrip 'vooroordel' inhoudt en na het bespreken van een aantal voorbeelden.

Rolpatronen

Verhalen in leesboekjes kunnen door de kinderen worden 'gescreend' op het bevestigen van rolpatronen. Ook hier weer uiteraard na een gesprek over rolpatronen en het doorbreken daarvan.

Het houden van boekbesprekingen en verslagkringen is, denk ik zo langzamerhand in de meeste scholen aardig ingeburgerd. Laat echter de kinderen in de groep zo'n boekbespreking of verslagkring van hun medeleerling beoordelen, maar eis daarbij argumenten: Ik vond het verslag van Wim niet zo goed, want

Laat kinderen die werken aan een project aan het eind hun eigen mening opschrijven over het bestudeerde en wijs er daarbij op, dat ze niet de mening van een ander zomaar klakkeloos moeten overnemen, maar dat het raadplegen van diverse bronnen onontbeerlijk is om tot een weloverwogen, écht eigen mening te komen.

Wijs erop, dat voordat de kinderen enthousiast aan een werkstuk wereldoriëntatie beginnen, het eerst zaak is jezelf een aantal (kritische) vragen te stellen. Wat wil ik precies weten? Waarom wil ik dat weten? Waar kan ik antwoorden vinden? Hoe werk ik de antwoorden uit. Hoe wordt de opbouw van mijn verslag. Enzovoort, enzovoort.

Ontwikkelen

Ik ben ervan overtuigd, dat groepsleid(st)ers die de hier geschetste mogelijkheden regelmatig in hun groep hantieren, bezig zijn bij hun leerlingen een kriti-

sche geest te ontwikkelen. Ik ben er ook van overtuigd, dat in elke 'bouw' voorbeelden te bedenken zijn, waarover kinderen met elkaar op een 'kritische' wijze van gedachten kunnen wisselen. Een creatieve, kritische groepsleid(st)er zal met het vinden van gespreksonderwerpen of opdrachten geen probleem ondervinden, waarbij hij uiteraard let op de leeftijd en het ontwikkelingsniveau van zijn leerlingen. Echter: zo'n leerkracht zal het ook moeten accepteren als zijn leerlingen onderwerpen inbrengen. Als hij weigert om kritisch te laten discussiëren over onderwerpen als sex, godsdienst of politiek, of als hij geschokt reageert op zo'n voorstel, zal er van het aanmoedigen van een kritische geest in zijn leerlingen geen sprake zijn. Het kritisch-zijn kan alleen aangeleerd worden door leerkrachten die zelf vrij kunnen deelnemen aan kritische discussies. Maar zelfs als de leerkracht zelf kritisch is, kan er een sociale druk op hem uitgeoefend worden niet toe te geven aan het verlangen van zijn leerlingen/studenten om autoriteiten, instanties en/of bepaalde praktijken kritisch te bediscussieren. Denken we in dit geval bijvoorbeeld aan autoritair geregeerde landen.

Autoritaire opvoedingssystemen

Ik gaf aan dat, als men karaktertrekken wil ontwikkelen, men in aanzienlijke mate vertrouwt op voorbeelden. Op school is de groepsleid(st)er vaak zo'n voorbeeld. Het is voor hem/haar echter al moeilijk genoeg om voorbeeld te zijn voor de kinderen in zaken als rechtvaardigheid, vriendelijkheid, eerlijkheid, onbevooroordeeld-zijn, enzovoort. Voorbeeld te zijn van een kritische geest is nog veel moeilijker. Natuurlijk zal de groepsleid(st)er in de alledaagse werksituatie kritisch zijn. Kritisch op de kinderen, op de antwoorden die ze geven op zijn vragen, op het werk dat ze leveren, op hun gedrag, op de principes waardoor ze zich laten leiden. Dat hoort bij het vak en zonder twijfel zullen de kinderen hem/haar in bepaalde mate imiteren: ze nemen de kritische standaards over.

De autoritaire leerkracht is tevreden met het vestigen van de aandacht op fouten van zijn leerlingen op vastgelegde normen: hun falen om sommen volgens een bepaalde manier op te lossen, om de

schoolregels na te leven, om 'het juiste' te vertellen over Vondel of Rembrandt. In al deze gevallen zal de leerkracht hoogst kritisch zijn: de leerlingen worden bekritiseerd op elk afwijkend punt en ze worden gemotiveerd zo precies mogelijk - volgens de normen - te antwoorden.

Autoritaire opvoedingssystemen produceren leerlingen die extreem kritisch zijn, maar kritisch op afwijkende meningen, deviaties van geaccepteerde regels. Deze manier van kritisch-zijn is zeker een vaardigheid: het soort vaardigheid dat iedere expert bezit.

De capaciteit om eigen handelen en dat van anderen te kritiseren is bij leerkrachten verhoogd tot het niveau van een vaardigheid. De competente leerkracht zal van zijn leerlingen de juiste antwoorden eisen en de juiste handelingen verwachten.

Kritische geest

Het gaat echter om het aanleren van een kritische geest, als we in het schoolwerkplan vermelden dat we de leerlingen willen opvoeden/onderwijzen tot kritische burgers. Want om een kritische geest te tonen, moet men alert zijn op de mogelijkheid dat de gevestigde normen zelf verworpen kunnen (of moeten) worden, dat de regels veranderd moeten worden, criteria aangepast of wellicht, dat een bepaalde handeling niet plaats zou mogen vinden.

In een autoritair opvoedingssysteem en in een autoritaire samenleving is men in het algemeen bang om in jonge mensen een kritische houding aan te moedigen. Immers: men voedt op met het doel de maatschappelijke verhoudingen in tact te laten en te bestendigen. Een kind onderwijzen kritisch te zijn, houdt in hem aan te moedigen kritisch te kijken naar de waarden van de handelingen waarin hij onderwezen wordt en waaraan hij moet (wil) deelnemen. Een kritisch persoon moet initiatief tonen, onafhankelijk zijn, moedig zijn en over verbeeldingskracht beschikken. In een autoritaire samenleving zijn dit gevaarlijke eigenschappen!

Freinet

Bij Freinet is een kritische houding tegenover de buitenwereld een belang-

rijk onderdeel van zijn pedagogische visie. We voeden kinderen op voor en in een samenleving, waarin de invloedrijken op allerlei manieren macht uitoefenen en ons manipuleren. Een kerntaak van de school is volgens Freinet het 'doorprikken' van de middelen die de samenleving hanteert. Vandaar ook zijn vrije teksten; immers kranten worden gemaakt onder invloed van de 'invloedrijken', die er belang bij hebben de waarheid te verdraaien. De sociale wereldoriëntatie is het vakgebied bij uitstek voor dit onderwijs- en opvoedingsdoel.

Verbeeldingskracht

In autoritaire scholen vindt de leerkracht zichzelf succesvol als zijn leerlingen de school verlaten met een pakket zekerheden, die bestand zijn tegen toekomstige ervaringen. John Passmore typeert leerkrachten op dergelijke scholen als volgt: 'Zij houden zich alleen bezig met het voorbereiden van de leerlingen op het examen; zij houden zich precies aan het curriculum; zij zijn methodenslaven en volgen de instructies van de inspectie en de directeur. Zij zullen kritische discussie tussen hun leerlingen beslist niet aanmoedigen.' Even verder schrijft hij: 'En juist om een 'educated man' te worden en niet alleen maar een 'cultivated man' moet men onafhankelijk zijn, kritisch en in staat om problemen onder ogen te zien. Men moet daartoe op school geïnstrueerd worden en ingevoerd in tradities als wetenschap, geschiedenis, literatuur, filosofie en technologie.' Deze kwaliteiten zijn noodzakelijk maar niet voldoende. Om 'educated' genoemd te kunnen worden, moet men ook de beschikking hebben over een kritische geest. 'Educatie' heeft ook als betekenis: uitleiding, bevrijding. Kritisch-zijn heeft veel gemeen met verbeeldingskracht, maar kritisch-zijn is niet hetzelfde als 'haarkloverij'.

Kritiek is in essentie destructief?

Men kunnen tegenwerpen dat kritiek in essentie destructief is. Het is niet de taak van de leerkracht om destructiviteit aan te moedigen. Maar men vergeet dan dat het onafgebroken voortbestaan van grote tradities als kunst, wetenschap, filosofie en geschiedenis, maar ook het

bestaan van democratie en een op rede gebaseerde moraliteit, afhangt van het constante spel tussen verbeeldingskracht en kritiek. Iedere deelnemer aan een traditie moet leren zelf-kritisch te zijn, dat wil zeggen: kritisch te zijn op wat hij doet. Aan de andere kant zal hij zijn verbeeldingskracht niet mogen negeren. Er zijn personen wier bijzondere kracht ligt in kritiek en anderen bij wie de verbeelding juist de sterke kant is. De uitzonderlijk kritische persoon zal vaak destructief zijn; maar destructief waar het holle frasen betreft, hypocrisie, voorwendsels, zelfvoldaan conservatisme en hersenschimmig radicalisme. Onze maatschappij heeft critici én mensen met veel verbeeldingskracht nodig. Binnen wetenschappelijke instellingen spelen die wetenschappers die kritisch hypothesen toetsen van andere wetenschappers, een even belangrijke rol als zij die de hypothesen opstellen en formuleren. Bovendien is het vinden van een testmethode een taak, die veel verbeeldingskracht vereist. En kunst, filosofie, politiek en moraliteit zouden nooit een hoog niveau bereiken zonder kritiek. In feite zijn de grote tradities tradities van kritiek.

Opvoeden tot kritisch leren denken: een aanzet

Als een school vaardigheden benadrukt, in plaats van uit het hoofd leren, leert de intelligentie te gebruiken in plaats van gewoontes te ontwikkelen, dan effent ze in zekere mate de weg voor kritisch denken. Het hangt ervan af hoe een vaardigheid geleerd wordt. Het cruciale principe lijkt te zijn: waar het mogelijk is en in een zo vroeg mogelijk stadium (!) oefeningen te vervangen door het aanbieden van problemen.

Een probleem is een situatie waarin de leerling niet meteen kan beslissen welke regel hij moet toepassen; bij een oefening is dat meteen duidelijk. Of iets voor het kind een probleem of een oefening is, kan afhankelijk zijn van wat het geleerd heeft. Een praktijkvoorbeeld van een probleem is het volgende: de kinderen krijgen een stukje touw van ongeveer 25 cm en een voorwerpje om het touwtje mee te verzwaren. De vraag luidt: wanneer beweegt het touwtje sneller

van links naar rechts, als het touwtje lang is of wanneer het kort is? Koppeling naar de praktijk van het kind: als de wandklok thuis voorloopt, moet je dan het gewicht aan die klok omhoog doen, of juist laten zakken?

De groepsleid(st)er zal de meeste nadruk moeten leggen op problemen waarvan het antwoord/de oplossing niet meteen duidelijk is of zelfs een controversieel antwoord oplevert.

Een voorbeeld van een rekenprobleem: Er zijn drie kannen van verschillende grootte: kan A, B en C. In kan A past 17 liter, in B 4 liter en in C 3 liter water. Probeer met behulp van de drie kannen een hoeveelheid van 5 liter water te verkrijgen. Er zijn verschillende oplossingen mogelijk. (Oplossing: A - 3B; 2B - C; 3C - B) Een voorbeeld op het gebied van taal kan zijn het aanbieden van anagrammen (onzinwoorden). Welk woord zit er verborgen in 'krepzien'? Door verwisseling van de letters moet een normaal woord ontstaan: perziken.

Vragen stellen

We kunnen het kind stimuleren vragen te stellen of informatie in te winnen ten behoeve van het maken van een werkstuk, zoals het kind wijzen op de mogelijkheid een ambassade te bellen, of een brief te schrijven naar een natuurbeschermingsvereniging. Heeft het kind dit eenmaal ervaren, dan zal het in de toekomst kritisch gaan overwegen bij welke instantie(s) het relevante informatie kan aanvragen.

Tenslotte het naleven van 'schoolse' regels. Iedere groepsleid(st)er moet de kinderen instrueren om arbitraire regels te aanvaarden, maar hij/zij kan de kinderen ook ruimte geven om die regels aan te vechten. Door met de hele groep te praten over de vraag waarom leerlingen in de pauze niet van het schoolplein af mogen, of waarom het werk tijdig af moet zijn, of waarom men een ander niet moet storen tijdens de blokperiode, enzovoort, maakt men een begin met kinderen kritisch te leren denken.

Verwarring

Natuurlijk kan een kritische discussie de groepsleid(st)er in verwarring brengen: wellicht heeft zij er zelf nooit over nage-

dacht of een bepaalde regel of gewoonte wel te rechtvaardigen is! Als wij echter het idee opgeven onze leerlingen te leren kritisch te zijn en ons geweten sussen door ze te trainen in vaardigheden, dan zullen wij nooit (aangenaam of onaangenaam) verrast worden! Maar groepsleid(st)ers zullen tenminste moeten beseffen wat zij doen en vooral: wat zij niet doen!

LITERATUUR: *De Klerk, L.F.W., Inleiding in de onderwijspsychologie, Van Loghum Slaterus, Deventer 1979.*
Passmore, John, Teaching to be critical, in The Philosophy of Teaching, Gerard Duckworth & Co. Ltd., London 1980.
Straughan, Roger, Can we teach children to be good?, George Allen & Unwin Ltd., London 1982.

't Team van 'De Boemerang'

OMA- EN OPA-DAG

Een impressie, een idee.

In het Jenaplanonderwijs is het heel belangrijk dat er een goede relatie is tussen school en ouders. Ouders moeten globaal weten hoe het op school toegaat. Kinderen kunnen dan gemakkelijker over hun dagelijks werk praten. Het schoolteam van 'De Boemerang' heeft het begrip 'gezin' ruim opgevat en heeft een zogenaamde 'oma- en opa-dag' georganiseerd.

In dit artikel een impressie. Misschien een idee voor andere schoolteams! Of wellicht hebben andere scholen ook dergelijke activiteiten ontwikkeld. Net zoals bij 'sinterklaasvieringen' roept de redactie lezers op om beschrijvingen van zulke activiteiten in te sturen, die we dan gebundeld kunnen publiceren.

De school

'De Boemerang' is een neutraal-bijzondere Jenaplanbasisschool in Hoorn.

Vorig jaar is de school gestart in een nieuw schoolgebouw met vijf lokalen, midden in de uitbreidingswijk Kersenboogerd.

Gebouwd op een omgeploegde boomgaard. Rondom volop bouwactiviteiten. Veel klei en zand. Bij regen.... modder. Bij zon en wind... veel stof.

'De Boemerang' is een witte oase waar het goed toeven is.

'Hé, wat leuk'

Opeens was het er: het initiatief om een oma- en opa-dag te organiseren. Niet zozeer geïnspireerd door het door de Verenigde Naties uitgeroepen Jaar van de Ouderen, maar meer door de gedachte: hé, wat leuk! Hogere doelen speelden in het achterhoofd ook mee:

- het contact tussen (groot)ouders en school bevorderen;
- gesprekspunten aanreiken over de school;

- informatie geven over Jenaplan(basis)onderwijs;
- het belang benadrukken van goed onderwijs voor hun kleinkind.

Alle kinderen kregen een brief mee met de gebruikelijke invulstrook. We hadden het idee om de oma's en opa's die zouden komen, iets over onze school te vertellen en ze rond te leiden, om ze vervolgens een bezoek te laten brengen aan de groep van hun kleinkind.

Onze rijksinspecteur, Henk van der Weijden, was bereid informatie te verstrekken over het Jenaplan-basisonderwijs. Het aantal aanmeldingen was overweldigend. We waren genoodzaakt om drie groepen met ieder 16 oma's/opa's te formeren.

Vooraf

We kozen de woensdag(-morgen) en organiseerden voor elke groep een programma van een uur, in drie rondes. Hieronder staat het globale programma voor de eerste ronde:

9.00 - 9.05 uur ontvangst (koffie)
9.05 - 9.15 uur informatie over 'De Boemerang' (directeur)
9.15 - 9.35 uur informatie over Jenaplan(basis)onderwijs (inspecteur)
9.35 - 9.55 uur rondleiding en bezoek aan de groepen.
9.55 - 10.00 uur afscheid.

Tijdens

Een stralende voorjaarsdag. De meeste ouders hadden 's morgens hun kinderen naar school gebracht. Rond negen uur kwamen ze hun (schoon)ouders brengen en vertrokken weer. In de gemeenschapsruimte stond een aantal (kinder)stoelen in een kring. Onwennig werd er plaatsgenomen.

De koffie ging rond. Al snel werd duidelijk dat er heel wat was afgereisd. Veel grootouders kwamen uit Amsterdam, maar ook uit Zeeland, de Flevopolder en Friesland.

Sommige opa's hadden onder zachte (kinder)drang een vrije dag moeten opnemen. Net als bij hun kleinkinderen werd er vrij over hun leeftijd gepraat.

Er waren grootouders in de leeftijd variërend van 49 tot 91. Opa's en oma's met een onderwijsverleden staken dat niet onder stoelen of banken. De aanwezigheid van de inspecteur leverde ook de nodige anekdotische vertelsels op. Opvallend was ook de aanwezigheid van grootouders die in het verleden hun kinderen op een Jenaplanschool hadden geplaatst. Jenaplan is nu duidelijk toe aan z'n tweede, wellicht zelfs aan z'n derde generatie. Een echte traditionele vernieuwingschool. De tussenkopjes hieronder zijn citaten/vragen en opmerkingen van grootouders en kleinkinderen.

'Is er een limiet aan het aantal pupillen?'

In zijn inleiding gaf Okko, de directeur, aan wat de betekenis is van neutraal bijzonder onderwijs. Hij schetste vervolgens het ontstaan en de groei van de 'Boemerang'. Kortom: een jaar geleden gestart als groot gezin, nu een familie van zeventig personen. Er volgde een goed kringgesprek: er werden echte vragen gesteld.

'Is zulks ook in Den Helder?'

Uit het verhaal van Henk van der Weijden, inspecteur, bleek duidelijk dat de Jenaplanschool niet zomaar een school is. Naast het persoonlijke leren is de school er ook om te leren samenleven. Verantwoordelijkheid leren dragen voor jezelf en het samenwerken met anderen is het allerbelangrijkste voor een Jenaplanschool. Onderwijs is een belangrijk middel om goede, evenwichtige mensen te vormen. Opvallend aan de Jenaplanschool is de grote betrokkenheid van kinderen, de vrijheid, het eigen initiatief, het samenwerken en de zelfstandigheid.

De schoolvakken zijn wel belangrijk, maar bepalen niet het dagelijks ritme. Enkele vragen naar aanleiding van deze informatie:

- Waar komt de naam Jenaplan vandaan?
- Wordt er met een lesrooster gewerkt?
- Waarom zitten de kinderen door elkaar?
- Leren ze wel wat?
- Sluit dit systeem aan op het voortgezet onderwijs?
- Hoe zit het met het leren van normen en goed gedrag?
- Hoeveel Jenaplanscholen zijn er?

Vragen die vaak gesteld worden en bijvoorbeeld in "Ouders stellen vragen over Jenaplan" beantwoord worden (een aparte versie: "Grootouders stellen vragen..." is dus niet nodig).

Voor Jenaplanners niet zo moeilijk om hier een passend antwoord op te geven.

'Hoi, mijn opa is op school!'

Vervolgens mochten de kinderen hun grootouders rondleiden en werd een bezoek aan de eigen stamgroep gebracht. De kinderen waren in en buiten het groepslokaal, inclusief het speellokaal, aan 't werken en spelen. Alle oma's en opa's zochten eerst hun eigen kleinkind op. Alle kinderen stonden al

een tijdje op de uitkijk. Als volleerde rondleiders gingen ze te werk. Het is verbazingwekkend wat kinderen van hun eigen school weten en welke details een groot accent krijgen. In de groepslokalen werd uitgebreid verteld over de activiteiten waar ze mee bezig waren. Soms werd een oma of opa actief bij een werkje betrokken. Een andere keer werd uitvoerig stilgestaan bij het speelhuis, het klauterrek of de timmertafel. Een van de oma's mocht zelfs schilderen op het verblad, onder strak toezicht van haar kleinzoon.

Achteraf

Een groot succes. Veel waardeerende reacties, zowel van kinderen als van ouders en grootouders. Wij waren ook heel tevreden.

Voor herhaling vatbaar? Niet ieder jaar, maar wel eens in de zoveel tijd.

Anet van Laar, Afra van Velse-Kamper en Okko de Vey.

Met dank aan Henk van der Weijden voor zijn bijdrage.

Een besef van geschiedenis, dat er een 'vroeger' is en een 'heel, heel lang geleden', ontspringt aan de ontmoeting van de generaties. Kinderen ervaren in de verhalen van hun ouders en grootouders dat er aan hun leven heel veel voorafgegaan is. Daarom is het zo belangrijk dat de levensverhalen van de kinderen en die van hun ouders en zo mogelijk ook hun grootouders in elkaars verlengde en naast elkaar gelegd worden. Ouders en grootouders zijn een zeer belangrijke bron van informatie.

Behalve een brug naar de 'grote geschiedenis' leveren zij, belangrijker nog, ook een bijdrage aan het beeld dat het kind van zichzelf heeft: zijn wortels. Vandaar dat het zo jammer is als kinderen niet bewust hun grootouders kunnen meemaken en dat het zonder meer ernstig is als kinderen niet weten wie hun biologische ouders zijn. Het laatste is een pedagogisch probleem, waar we op school zorgvuldig mee moeten omgaan, maar niet hoeven te verzwijgen. Het eerste is jammer, maar daarvoor kunnen kinderen wellicht een opa en/of oma adopteren, of omgekeerd: een oudere uit de omgeving, die in samenspraak met ouders, school en betrokken kind, een 'kleinkind' adopteert.

uit de materialen van het project 'Wereldoriëntatie Jenaplan', met name uit de leerlijn 'Tijd' en het ervaringsgebied 'Mijn leven'.

PERIODENONDERWIJS

iets uit de Vrije School, ook voor Jenaplanscholen?

Hoe organiseer je effectief onderwijs? Welke organisatievormen worden in Jenaplanscholen daarvoor gehanteerd? Een van de aspecten van 'effectief onderwijs' is het bereiken van concentratie bij kinderen. Hoe kun je dat bereiken?

In dit verband vallen kritische vragen te stellen bij de traditionele organisatie van het voortgezet onderwijs, die ook in veel basisscholen zijn afschaduwing vindt: vakken, lessen, vakleerkrachten, gespecialiseerde lokalen. De voordelen daarvan worden vaak weer teniet gedaan door de nadelen, waaronder het ontstaan van concentratieproblemen door de grote verbroekeling. Zouden we daarbij iets kunnen hebben aan het periodenonderwijs uit de Vrije School?

Organisatievormen

Binnen het project Wereldoriëntatie Jenaplan worden de volgende organisatievormen gehanteerd:

- Levensnabije leersituaties, waarbij veel informeel leren plaats kan vinden en waarbij de kinderen een maximale inbreng kunnen hebben:

*open kringgesprek
spel*

*blokperiode
viering.*

- Sterker door groepsleid(st)ers vormgegeven leersituaties, met een sterke nadruk op intentioneel leren:

voorbereid gesprek: thema-kring, leeskring, observatiekring, etc. deze kunnen min of meer op zichzelf staan, maar ook deel uitmaken van een project;

project

continue activiteit (bijvoorbeeld een jaar lang een levens wezen of een plek in de ontwikkeling volgen door er regelmatig naar terug te keren)

les - zelfstandig of deel van een project.

Elk van deze organisatievormen heeft een eigen plek in het weekplan en een eigen functie en vraagt ook om een bepaald soort leiding.

Periodenonderwijs ook?

Al heel lang loop ik met het idee rond dat het periodenonderwijs uit de Vrije School ook voor Jenaplanscholen interessant kan zijn. Ik heb er van nabij iets van meegemaakt, bijvoorbeeld een periode 'scheikunde' (voor 13/14-jarigen), waarbij gedurende drie weken elke dag

begon met een blokkuur (120 minuten) voor dit vak. De kinderen waren heel intensief bezig met practicum (waaronder zelf een huidcrème maken), discussie over eigen voorstellingen van chemische processen en theorie (modellen). Daarbij moesten ook thuis stevig huiswerk gemaakt worden, vanuit het motto: 'als de leraar goed voorbereid op school komt, doe jij dat ook'. Ik heb gemerkt hoe positief de uitwerking op kinderen was van deze concentratie van het vakonderwijs in de tijd en vergeleek dat met mijn eigen ervaring van wekelijkse uren scheikunde en andere vakkuurtjes. Heel lang geleden had ik wel eens iets over 'periodenonderwijs' gelezen (Odenbach, 1967). Ik heb dat weer eens opgezocht en werd getroffen door de verwantschap met het denken van Petersen. Allerlei redenen om deze organisatievorm in Jenaplan-kring voor het voetlicht te brengen. Maar vooraf eerst iets over de openheid van het Jenaplanconcept. Wat kunnen Jenaplanners van anderen (andere vernieuwingsrichtingen, andere eigentijdse bronnen) leren en legitiem overnemen? Kan dat zomaar?

Open model

Suus Freudenthal beschreef het Jenaplanconcept op twee manieren:

- *Als interpreteerbaar streefmodel*

dat wil zeggen dat het Jenaplan een concrete vormgeving is van een onderwijsvisie en dat je visie en vormgeving als leidraad kunt nemen voor de ontwikkeling van een school. Bovendien moeten de vormen die het Jenaplan biedt geïnterpreteerd worden in de plaatselijke situatie, en kun je

daar plaatsgebonden modificaties van die vormen vinden. Maar nooit los van de achterliggende visie.

Ik ga daar nu niet verder op in, omdat de tweede manier hier belangrijker is:

- *Als ontvankelijk grondmodel*

dat wil zeggen dat dit grondmodel ontvankelijk is voor vernieuwing en ontwikkeling, voor verrijking met elementen uit allerlei hoeken, mits getoetst aan de uitgangspunten. En dat is in Nederlandse Jenaplankringen volop gebeurd, bijvoorbeeld het 'ontdekkend lezen' uit Engeland (Doris Nash), met Freinet-werkwijzen zoals de klassekrant en de vrije tekst, etc. Het gevaar bestaat natuurlijk dat het overnemen van vormen oppervlakkig plaatsvindt, net zoals wij anderen soms verwijten dat zij vormen uit het Jenaplan overnemen, zonder de achterliggende bedoelingen te overdenken.

Als we het periodenonderwijs daarom op bruikbaarheid willen onderzoeken moet aan vorm en achtergrond beide aandacht gegeven worden.

De praktijk

Om de actuele praktijk wat dichterbij te halen ben ik met een leerkracht van een Vrije School gaan praten. Hieronder geef ik weer wat ik daaruit opgepikt heb. Bij het periodenonderwijs gaat het er vooral om iets nieuws aan te leren. Dagelijks worden daaraan de eerste twee uur, van half negen tot half elf, besteed. Zo'n periode duurt meestal drie, soms twee of vier weken. Naast het periodenonderwijs bestaan er oefeningen en bovendien aparte lessen voor de kunstzinnige vakken, vreemde talen en gymnastiek. Laatstgenoemde vakken worden dus niet in de vorm van periodenonderwijs aangeboden, worden daarin wel toegepast. En niet alle vakken van het periodenonderwijs kennen oefeningen; dat geldt bijvoorbeeld voor geschiedenis.

Hierbij moeten we tevens bedenken:

- dat leraren gedurende de hele basisschoolperiode met hun klas (jaargroep) meegaan; zij hebben dus overzicht over de stof die de kinderen al gehad hebben;
- dat er geen boekjes en methoden gebruikt worden, wel zelf samenge-

stelde oefenstof; men wil zich niet door externen (bijvoorbeeld methodenschrijvers) laten voorschrijven wanneer welke leerstof aan de orde moet komen;

- dat leraren, binnen het voorgeschreven leerplan van de Vrije Scholen, autonoom zijn in het maken en uitvoeren van jaarplannen; zij kennen immers de kinderen van hun klas het beste;
- dat het leerplan van de Vrije School ook het voortgezet onderwijs omvat: de kinderen kunnen in principe doorgaan tot en met de twaalfde klas.

De leerstof

Het periodenonderwijs vindt plaats voor de vakken plant- en dierkunde, rekenen, taal, geschiedenis en aardrijkskunde/geologie. Vanaf de zesde klas komt daar natuurkunde en geometrie (meetkunde) bij. Vanaf de zevende klas scheikunde. De achtergrond van deze keuze ligt in de ontwikkelingstheorie van Steiner en in ten dele ook verwant aan de opvattingen over 'gevoelige perioden' van Montessori. Je moet delen van het leerplan aan de orde stellen als kinderen daar aan toe zijn en als zij behoefte hebben aan begrip. Door uitstel kweek je tevens iets van (positieve) spanning: je bewaart iets om naar uit te kijken.

Jaarplanning

In de zomervakantie bereidt elke leerkracht het programma voor het nieuwe schooljaar voor. Daarbij krijgen ze hulp en scholing van collega's, die dat jaar al enkele keren 'gedaan' hebben.

Voor het hele jaar worden perioden gepland: de thema's en de lengte van elke periode. Rekenen en taal worden steeds, met min of meer vaste regelmaat, tussen andere periodes ingepland.

Er kan ook inhoudelijk op vorige perioden teruggerepen worden, ook van vorige jaren, in de trant van 'weet je nog wel?' Bij aardrijkskunde kiest de leraar bijvoorbeeld voor de Rijn en wat daarlangs te vinden is en welke belangrijke functie deze heeft. Later kan daar, bijvoorbeeld bij geschiedenis, op teruggerepen worden, als de Romeinen ter sprake komen.

Didactiek

Bij de didactische vormgeving van periodenonderwijs wordt er naar gestreefd lichamelijke en kunstzinnige activiteiten in te vlechten. Zeker aan het begin van elke periode wordt geprobeerd iets muzisch te doen of ook wel een concentratie-oefening. Daarbij worden eventueel ook verhalen uit de verhalenlijn van de Vrije School gebruikt: in elk jaar wordt aan bepaalde soorten verhalen aandacht gegeven: bijbelverhalen, Griekse mythen en sagen, sprookjes, etc. Soms wordt een rekenopdracht gebruikt als concentratie-oefening.

Bij het onderdeel zinsontleden bijvoorbeeld worden zinnen gemaakt uit woorden. Elk kind krijgt een woord en de kinderen gaan zo in een rij staan dat er zinnen gevormd worden. Als de volgorde veranderd wordt, wat verandert er dan in de betekenis van de zin en de functie van de woorden? Wat kan weg en wat niet? Wat moet eventueel toegevoegd worden? Welke horen altijd bij elkaar? Kunnen wij hier (in onze klas) namen beden-

tig een stuk hardgelopen wordt. Bij aardrijkskunde kunnen kinderen een kaart schilderen. Enzovoorts, enzovoorts.

De achtergronden

In een voordracht uit 1919 zegt Steiner: 'Wij moeten de krachten, die in de menselijke kinderziel ontwikkeld kunnen worden sterk ontwikkelen, zodat de mens deze krachten later uit de ontwikkeling van zijn kinderjaren (weer) tevoorschijn kan halen...'

Daarom is het nodig dat wij, zonder de boog te overspannen (en wel: niet door meer inspanning, maar door een economische aanpak van de opvoeding) concentratie bij de kinderen bereiken....als wij het vervloekte rooster van lessen afschaffen, dat een werkelijke ontwikkeling van de menselijke krachten vermoordt.

Elders schrijft hij:

'Nu wil ik graag gelijk vanaf het begin hiervoor aandacht vragen: dat wij een sterke nadruk zullen leggen op de noodzaak het onderwijs zo geconcentreerd mogelijk vorm te geven....Wij zullen zo



ken voor zinsdelen? Voor bepaalde zinsdelen worden ook, zolang dat nodig is, gebaren gebruikt. Leerkrachten proberen zelf zulke manieren te ontwikkelen, passend bij de eigen klas.

Bij het thema over de Oude Grieken kunnen de Olympische Spelen en sport een rol spelen, waarbij bijvoorbeeld regelma-

precies mogelijk bepalen welke leerstof bij een bepaalde leeftijd van het kind past en dan zullen wij deze leerstof, bijvoorbeeld het lezen, gedurende een bepaalde tijd vasthouden. Dat wil zeggen, dat het kind 's morgens gedurende zes tot acht weken aan lezen besteedt, dan komt schrijven, dan het rekenen,

zodat het kind zich de hele tijd concentreert op één leerstofgebied...

Het onderwijs wordt zo vormgegeven dat de aandacht van de kinderen gedurende deze weken op hetzelfde geconcentreerd is. Dan zullen wij aan het eind van het schooljaar herhalingen laten volgen, waardoor opgefrist wordt wat eerder opgenomen werd. En daarnaast en voortdurend werken wij aan de ontwikkeling van kunstzinnige vaardigheden en houdingen."

Je kunt nog dieper graven, want deze opvattingen over concentratie zijn weer verankerd in de antroposofische kenleer en het dito mensbeeld van Steiner. Vrije School-mensen wijzen daar steeds op: verdiep je er maar in, anders weet je niet waarover en waarom het gaat. Maar het werk van Steiner is zo omvangrijk en zo complex, daar verdwaal je in. Gelukkig kunnen wij hier enigszins terugvallen op een vergelijkende studie van de concepten van Steiner en Petersen: 'Rudolf Steiner en Peter Petersen vergeleken: kunnen vrije school en jenaplanschool elkaar inspireren?' (Gemma van der Eem-van Bon, z.j.). Een studie waarmee tot nu toe in Jenaplankringen vrijwel niets gedaan is. Na een reconstructie van de ken- en werkelijkheidsopvattingen van Petersen en Steiner wordt in deze studie aangegeven welke consequenties deze hebben in de schoolconcepten van Vrije School en Jenaplan. Het probleem is hierbij voor ons dat wij in ons land relatief weinig aandacht geven en hebben gegeven aan de filosofische achtergrond van Petersen. Ook daar kun je in verdwalen (Vreugdenhil, 1985 en 1992). De twintig basisprincipes geven meer houvast, geven een eigentijdse basis voor het Jenaplan. Toch kunnen we uit de studie van Gemma van der Eem met betrekking tot het periodenonderwijs een en ander distilleren.

Verdieping

Bij Petersen en Steiner gaat het er om dat de leerkracht vanuit zijn inzicht in de relatie tussen kind en werkelijkheid in het onderwijs zodanige situaties schept en in deze situaties het kind zodanig begeleidt dat een werkelijk contact tussen kind en werkelijkheid tot stand komt. Alleen dan kan de aanleg van het kind

zich organisch ontvouwen en verwerft het kind zich een organisch (=samenhangend) beeld van de werkelijkheid. Het gaat bij Petersen en Steiner om 'betrokken zijn', en dat is steeds 'een volledig betrokken zijn', zich inzetten als totale persoon, als eenheid van lichaam, ziel en geest. Een belangrijk middel daarvoor is voor Steiner de kunstzinnige vorming. Bij Petersen geldt dat ook, maar minder uitgewerkt.

Bij beiden is ook het streven naar concentratie hier van belang, om verdieping te krijgen. In de Vrije School door middel van het periodenonderwijs, bij Petersen via concentratie in leerstof in wereldoriëntatie (Gesamtunterricht en Gruppenunterricht) en in de daaraan dienstbare cursussen. Binnen de WO geldt: niet het vele is goed, maar het goede is veel, exemplarisch onderwijs. Concentratie en continuïteit vind men ook in de groepering: bij Steiner in het met de groep meegaan van de leerkracht, bij Petersen in de stamgroep. De verbrokkeling die in sommige Jenaplanscholen plaatsvindt door veel cursuswerk, met name in de middenbouw, is dan ook strijdig met deze eis van concentratie. Petersen wilde dat de Jenaplanschool een 'school van het zwijgen en de stilte' zou zijn. Weer dat pleidooi voor concentratie en verdieping. Ook het 'ritmisch weekplan' dient dat doel, met daarin vooral de blokperiode.

Kortom: er is, bij alle verschillen in levensbeschouwelijke achtergrond, veel overeenkomsten in het denken over concentratie en mogelijke vormgevingen daarvan, tussen Vrije School en Jenaplan. Voldoende om in Jenaplanscholen te experimenteren met periodenonderwijs.

Voor- en nadelen

Grondslag van het periodenonderwijs is het 'vergeten'. Door de leerling veel aan te bieden in een periode, mag hij daarna de stof 'vergeten'. Het vrije schoolonderwijs gaat er van uit dat er dan een verteringsproces plaats vindt, zodat, wanneer de stof later weer opgepakt wordt de kinderen vreugde beleven aan de herkenning en enthousiast (nieuwsgierig) de nieuwe periode induiken.

Laten we de voordelen van het perio-

denonderwijs boven het rooster van lessen eens op een rijtje zetten (vrij naar Odenbach):

- Er is meer consistentie en rust en daardoor meer concentratie.
- Er is meer samenhang in de leerstof, in voor kinderen betekenisvolle onderwijseenheden.
- Er is een diepgaande ontmoeting met de leerstof mogelijk.
- Er is ruimte voor meer activerende werkwijzen dan binnen lessen.
- Er is gelegenheid de leerstof te doorvoelen, door op alle mogelijke manieren -lijfelijk, verstandelijk, appelerend aan het gevoel- leerlingen van alle niveaus een relatie met het werk te geven. Die relatie is honderd keer belangrijker van 'weten'.
- Beperking tot een stofgebied in de tijd versterkt de mogelijkheden voor inprenting van de stof.
- Het geeft mogelijkheden voor concentratie van de leerstof, voor het tegengaan van overlading.
- De voorbereiding van leraren (over een langere tijd) wordt vergemakkelijkt.

Daarnaast zijn er mogelijk nadelen:

(1) Kinderen houden van iets nieuws, van afwisseling, gaan zich anders gauw vervelen.

Commentaar: dit geldt vooral voor jonge kinderen. Zeker in de bovenbouw ligt dit anders, laat staan in het voortgezet onderwijs.

(2) Door afwisseling zijn kinderen minder gauw moe.

Commentaar: binnen het periodenonderwijs kunnen werkvormen sterker afgewisseld worden dan in lessen.

(3) Herhaling later in de week in een lesuur werkt goed. Als je dat niet doet zakt het geleerde gauw weg.

Commentaar: Is sterk bezwaar. Zeker bij vakken als rekenen is dit van belang. Vandaar de noodzaak van oefeningen en periodieke terugblikken en samenvattingen.

(4) Als je een hekel hebt aan een vak ben je mooi de klos.

Commentaar: Een hekel hebben aan een vak komt nooit alleen door de stof, maar ook door de aanpak.

(5) Als kinderen langdurig ziek zijn moeten ze grotere stukken inhalen.

Commentaar: Het is gemakkelijker overzichtelijke gehelen als perioden in te

halen dan verbrokkelde stof.

Opnieuw: het zou goed zijn in Jenaplanscholen te experimenteren.

Slot: Wat en hoe?

Als het periodenonderwijs goed in een Jenaplanschool zou passen, voor welke onderdelen geldt dat dan?

Ik denk hier allereerst aan de bovenbouw basisschool en aan de basisvorming. In de basisschool denk ik bijvoorbeeld aan:

- geschiedenis:
 - cultuurperioden in de vorm van periodenonderwijs behandelen;
- kaartlezen en karteren;
- meetkunde.

Kan dit in een stamgroep? Voor geschiedenis is in het nieuwe leerplan voor WO

wel een opzet gekozen waarop dat in de bovenbouw het geval is. Voor andere onderdelen weet ik dat nog niet. Dat moet nog worden nagegaan.

Wat let ons om voor de bovenbouw eens te experimenteren met bijvoorbeeld tweewekelijkse perioden en er een aantal te plannen?

Voor het voortgezet onderwijs liggen er meer mogelijkheden. Maar de beperkingen zullen hier vooral liggen in het personeelsbeleid: hoe ga je om met de vaak verbrokkelde uren-aanstellingen van mensen?

Als er personen en scholen zijn die ervaringen en ideeën hebben: zeer welkom bij de redactie! Het hoeven geen uitgewerkte artikelen te zijn, ook ruw materiaal is welkom.

LITERATUUR

Eem G. v.d.-Van Bon (z.j.), Rudolf Steiner en Peter Petersen vergeleken - kunnen vrije school en jenaplanschool elkaar inspireren?, doctoraalscriptie KU Nijmegen; aanwezig en te leen in Suus Freudenthal-Lutterbibliotheek, CPS, Hoevelaken).

Odenbach, K. (1967), Studien zur Didaktik der Gegenwart, Westermann, Braunschweig. Met name p. 192, e.v.: Der Epochenunterricht

Vreugdenhil, K. (1985), Opvoeding en samenleving, LPC-Jenaplan/CPS, Hoevelaken.

Vreugdenhil, C. (1992), De Führungslehre van Petersen, Wolters/Noordhoff, Groningen.

Met dank aan Joost Sluis te Hoevelaken, leerkracht Vrije School Amersfoort.

Weekrooster zesde klas

maandag

8.30-10.30	hoofdonderwijs
10.50-11.40	duits
11.40-12.30	engels
of 13.00	
13.10-13.55	eurythmie
13.55-14.30	godsdiens
of 14.45	

dinsdag

8.30-10.30	hoofdonderwijs
10.50-11.40	muziek
11.40-12.30	oefenuur
of 13.00	
13.10-14.30	handwerken
of 14.45	id.

woensdag

8.30-10.30	hoofdonderwijs
10.50-11.40	koor
11.40-12.30	tekenen/schilderen
of 13.00	id.

donderdag

8.30-10.30	hoofdonderwijs
10.50-11.40	eurythmie
11.40-12.30	frans
of 13.00	
13.10-14.30	tuinbouw
of 14.45	id.

vrijdag

8.30-10.30	hoofdonderwijs
10.50-11.40	engels
11.40-12.30	duits
of 13.00	
13.10-14.30	gymnastiek
of 14.45	id.

Periode rooster 1994/95 klas 6

Tijdvak	Aantal weken	Periode
22 aug. t/m 9 sept.	3	Aardrijkskunde
12 sept. t/m 30 sept.	3	Taal
3 okt. t/m 13 okt.	2	Plantkunde
14 okt. t/m 21 okt.	1	*Herfstvakantie
24 okt. t/m 4 nov.	2	Rekenen
7 nov. t/m 25 nov.	3	Geschiedenis
28 nov. t/m 2 dec.		
4 dec. t/m 23 dec.	4	Meetkunde
26 dec. t/m 6 jan.	2	*Kerstvakantie
9 jan. t/m 27 jan.	3	Rekenen
30 jan. t/m 10 febr.	2	Aardrijkskunde
13 febr. t/m 3 mrt.	3	Geschiedenis
6 mrt. t/m 10 mrt.	1	*Voorjaarsvakantie
13 mrt. t/m 31 mrt.	3	Taal
3 apr. t/m 14 apr.	2	Rekenen
17 apr. t/m 21 apr.	1	*Paasvakantie
24 apr. t/m 12 mei	3	Natuurkunde
15 mei t/m 25 mei	1½	Tuinbouw
26 mei t/m 5 juni	1½	*Mei-vakantie
6 juni t/m 16 juni	2	Geschiedenis
19 juni t/m 30 juni	2	Rekenen
3 juli t/m 21 juli	3	Aardrijkskunde

Opmerking bij het periodenrooster

Taal komt er op het eerste gezicht in dit rooster wat bekaaid af, omdat taalverrijking (waaronder ook spelling) al heel veel in geschiedenis, aardrijkskunde en natuurkunde zit.

TOM



EIGENLIJK

In de donkere tijd van het jaar steken we op maandagochtend een kaarsje aan en zetten het in de kring. Zo, eerst even niks zeggen, alleen maar kijken.....

Het is begonnen in de adventtijd, eind november. Bedoeld om 'het wachten te vieren'. Het heeft een kamerende invloed op mijn groep. Ze zijn gevoelig voor sfeer. En dat nou net in zo'n tijd sinterklaas daardoorheen komt galopperen, dat maakt het er niet gemakkelijker op. Maar goed, dat gaat voorbij. En wat blijft, dat is het kaarsje op maandagochtend. Tot ver in het nieuwe jaar.

- 'Gek', zegt Annie, 'als ik mijn ogen dicht doe zie ik de kaars nog!'

- 'Dat is de echte kaars niet, dat is je herinnering', zegt Gosse. Ter contrôle doet ook hij zijn ogen dicht (en ziet de kaars): 'je ogen herinneren zich de kaars'.

- 'Nee hoor, het is dezelfde kaars. Dezelfde als die ik gewoon zie.

- 'Nee, want je kunt hem niet uitblazen!'

Gosse is vandaag goed uitgeslapen. Annie is even beduusd. Er valt een stilte, waarin Gosse zijn gelijk voelt groeien. Dan praten er plotseling vier, vijf kinderen tegelijk. Of je in je herinnering nu wel of niet een kaars kunt uitblazen.....

- 'Ik hoef trouwens mijn ogen niet eens dicht te doen, ik zie hem zo ook wel', zegt Wieger. Hij kijkt naar het plafond. Hij blaast. 'Zo, nu is hij uit! Maar ik kan hem ook wel zo denken dat hij niet uitgeblazen kan worden'. Sanna heeft een tijdje met toegeknepen ogen naar de kaars gekeken.

- 'Ik zie mijn moeder. Achter de kaars. Ze ziet mij niet. Ze is aan het pottenbakken'.

- 'Dat is je moeder niet....'

- 'O nee, wie is het dan?'

- 'Ja natuurlijk, dat is je moeder. Maar niet echt. Het is je herinnering'.

- 'Wat is dat eigenlijk: herinnering?'

Daar heb je er weer één! Een vraag met 'eigenlijk' erin! Wat is dat toch eigenlijk een vreemd woord. Daar klinkt iets van mysterie in door, als je het mij vraagt.

Het gesprek neemt nu een andere wending. Het gaat er nu over of het geheugen van de computer net zoiets is als bij ons.

- 'De computer weet mijn tekst van de vorige week nog. Zelfs met de fouten erin!'

- 'Hij weet ook de tafelsommen die ik fout had. En die gaat hij speciaal met me oefenen.'

- 'Kan hij ook wel eens iets vergeten?' vraagt Lisa met een klein stemmetje. Joanthan slaat haar hoop medogenloos aan gruzels. De computer vergeet nooit iets. Zelfs geen komma. Het klinkt als een onheilsprofetie.

Lisa kijkt benauwd, maar Irma snelt haar te hulp: 'Dan trek je toch gewoon de stekker er uit!'

Al met al hebben we toch een groot respect voor het geheugen van de computer. Die kan alles onthouden (...) wat in een hele encyclopedie staat. Die zou elke quizz moeiteloos winnen.

Die donderdag, als we drama hebben, spelen we met ons geheugen. Doe je ogen dicht en stel je voor:

Je komt in een groot gebouw met veel gangen en kamers. Het blijkt een museum te zijn. Er staan en hangen allerlei voorwerpen die je bekend voorkomen. Je gaat ze nader onderzoeken en het blijkt dat het allemaal dingen zijn die met jouw leven te maken hebben. Er is ook een suppoost. Hij blijkt veel van je af te weten, vooral van vroeger.

Wanneer ik het spel observeer zie en hoor ik ontzettend veel. Ik leer mijn kinderen kennen. Ik krijg nieuwe mogelijkheden aangereikt. Ik zie hoe mensen kinderen bezig zijn vat te krijgen op hun leven, hun wereld. En ik ervaar hoe belangrijk de taal, in welke vorm dan ook, daarbij is.

Als ik in de koffiekamer mijn verhaal wil doen is een collega mij net voor: De SLO-mappen voor wereldoriëntatie zitten er aan te komen. Eindelijk! Weten we tenminste wat we moeten doen.

Leef dus alsof u reeds voor de tweede maal leeft en alsof u op het punt staat dezelfde fout te begaan die u de eerste maal heeft begaan! Volgens mij kan niets het verantwoordelijkheidsgevoel van een mens meer prikkelen dan deze stelregel, die hem allereerst uitnodigt zich voor te stellen dat het leven reeds verleden tijd is en vervolgens, dat het verleden alsnog veranderd en verbeterd kan worden. Een dergelijk bevel confronteert hem met de eindigheid van het leven en met de onherroepelijkheid van zijn beslissingen omtrent zichzelf en zijn leven.

Viktor E. Frankl

RECENSIE

Veranderend landschap - opnieuw op reis met oude schoolplaten

Veertigers, vijftigers en ouder herinneren zich vast en zeker de schoolplaten die op de lagere school gebruikt werden: die voor geschiedenis (geschilderd door Jetzes en Isings), die voor biologie (meestal van Koekoek) en die voor aardrijkskunde.

Ik herinner mij zelf heel goed die van geschiedenis. Ik was er gek op, was was er veel op te zien! Als onderwijzer gebruikte ik ze ook en bij bijvoorbeeld "Een stad in de Middeleeuwen" viel veel te kijken en te vertellen. Ook de biologieplaten herinner ik mij goed, bijvoorbeeld die over het Naardermeer.

De geschiedenisplaten zijn nog te krijgen, als poster en in boekuitgave. Voor de biologieplaten geldt hetzelfde (het boek met deze platen heet: "Waar vind je nog zo'n land?", geschreven door Dick Hillenius). Over de aardrijkskundige platen is een boek verschenen met bovenstaande titel. Het boek is gemaakt naar aanleiding van tentoonstellingen in het Drents Museum en het Nationaal Schoolmuseum in Rotterdam.

De huidige belangstelling voor de oude schoolplaten heeft, naast die van nostalgische schoolherinneringen, ook als achtergrond het besef van verlies: aan historisch gegroeide landschappen en stedschoon. Ook dat kan op nostalgie berusten, maar deze nostalgie is vaak méér dan het terugverlangen naar de (in de herinnering mooi gekleurde) kindertijd. Er is ook werkelijk verlies: vervlaking, gelijkschakeling, vervuiling (inclusief 'horizonvervuiling'). De oude schoolplaten doen ons inderdaad vragen: Waar vind je nog zo'n land?

In het hier besproken boek worden de oude schoolplaten opnieuw afgedrukt. Per plaats wordt bovendien beschreven wat daarop te zien is, er wordt een kleurenfoto naast afge-

drukt van de huidige situatie, en verder twee bijpassende fragmenten van topografische kaarten: één uit - ongeveer - de tijd dat de plaat gemaakt is en één van een recent kaartblad. De topografische kaart neemt een prominente plaats in binnen de leerlijn 'Ruimte' in het materiaal WO-Jenaplan, dus dit onderdeel is voor Jenaplanscholen zeker interessant. Over de huidige situatie wordt tevens informatie gegeven: gebruik en beheer, bescherming. Van 37 plekken in Nederland worden zo beschrijvingen gegeven over verleden en heden. Op een overzichtkaart worden de locaties in ons land aangegeven. Een kostbare documentatie van landschapsgeschiedenis, die in algemene zin wordt ingeleid door een hoofdstuk: Veranderend landschap. Helemaal aan het begin van het boek wordt een 'onderwijshistorische' inleiding geschreven over "De aardrijkskundige wandplaten van Nederland". Als onderdeel van de vakdidactiek aardrijkskunde in de PABO lijkt mij dit hoofdstuk heel nuttig.

Maar algemener gesproken is dit boek een interessante bron voor het ervaringsgebied 'Omgeving en landschap', allereerst voor de scholen die een van de beschreven platen en locaties in de buurt hebben, maar ook voor anderen. Het is allereerst een bron voor groepsleid(st)ers, maar met enige begeleiding ongetwijfeld ook voor kinderen in de bovenbouw die bezig zijn met veranderingen in hun eigen omgeving. Het kleine



Merwedekanaal bij Weesp 1913 en heden.

formaat van de platen (vergeleken met de originelen) is daarbij een hindernis en wie nog dergelijke originele platen op de kop kan tikken moet dat vooral proberen.

BESPROKEN WERD

Veranderend Landschap: Opnieuw op reis met oude schoolplaten

onder redactie van: Harry Schuring, e.a.

uitgegeven door: Drents Museum, Assen, Nationaal Schoolmuseum Rotterdam en de ANWB, Den Haag, 1992.

ISBN 90-70884-51-8. Prijs f 39,50



Groentenveiling te Loosduinen omstreeks 1926 en heden



De fabrieksstad Enschede omstreeks 1916 en heden.



Kees Both

SIGNALEMENT

Waarom krijgen we geen kippevel op ons gezicht?

Zo'n 35 jaar geleden verscheen er een boek met de titel 'Hoe hoog is de lucht? 225 antwoorden op alledaagse kindervragen' (door Ellen Wales Walpole, De Toorts, Haarlem). In het voorwoord daarvan staat o.a.: 'Het is niet de bedoeling, dat u dit boekje in de hand neemt en er uit voorleest wanneer het kind u iets vraagt. Dit zou niet alleen op praktische bezwaren stuiten, maar ook het directe contact in de weg staan en weinig vertrouwen schenken in uw eigen kennis'. Het gaat om het leveren van 'grondstof voor een levendige gedachtenwisseling'. Dit laatste geldt zeker ook voor het hier

aangekondigde boek, dat bestemd is voor mensen die 's nachts wel eens wakker liggen van vragen die hen kwelen. Bijvoorbeeld hoe ze de letters M en M op de snoepjes drukken of waarom de knopen bij heren anders zitten dan bij dames.

Het is een vermakelijk boekje, een mengsel van serieus en kolderiek, dat zeker op ideeën kan brengen. En weet u het antwoord op de vraag: 'Als niets aan Teflon blijft plakken, HOE krijgen ze het dan voor elkaar dat Teflon aan de pan blijft zitten?'

BESPROKEN WERD

Waarom krijgen we geen kippevel op ons gezicht? en andere (on)wetenswaardigheden
door: David Feldman

uitgegeven door BZZToH, 's Gravenhage,
1992

ISBN 90-6291-730-5, prijs f 19,50

EEN VERNIEUWDE NJPV???

Zoals U misschien weet is de NJPV in de afgelopen jaren bezig geweest met de invoering van een sociocratisch organisatie-model. Deze procesmatige ontwikkeling kost uiteraard tijd en leverde tussentijds enkele knelpunten - anders gezegd: leerpunten- op. Zo brachten bijvoorbeeld niet alle kringen tijdig hun meetgegevens of producten in, die nodig zijn om te kunnen leiden, c.q. sturen en kwamen eenmaal genomen besluiten soms niet tot goede uitvoering. Ook waren de domeinen van NJPV, CPS (landelijk medewerker) en SJPO niet helder afgebakend, etc. Kortom: er ontstonden fricties in het proces. Op 21 april j.l. gaf de Verenigingskring de directie daarom mandaat voorstellen te ontwikkelen om de problemen op te lossen.

Contourennota: commentaar gevraagd

De directie heeft, om die opdracht goed uit te voeren, een beleidsgroep samengesteld. Die beleidsgroep is enkele keren bijeen geweest en heeft een contourennota geproduceerd, die de Verenigingskring heeft voorgelegd aan alle kringen en regio's.

Ook individuele NJPV-leden worden via dit artikel in staat gesteld om kennis te nemen van deze plannen en hun mening daarover te geven aan de Verenigingskring van de NJPV.

Zij kunnen dit doen door te schrijven of te bellen naar het Jenaplanbureau, Berkenweg 28, 1741 VA Schagen, tel. 02240-13306.

Vereenvoudigd

De organisatie van de NJPV wordt in dit voorstel aanmerkelijk vereenvoudigd. Ook wordt een directe koppeling aangebracht tussen de Verenigingskring, die het NJPV-beleid bepaalt, en de scholen, zoals die in de regio's vertegenwoordigd zijn.

Wat de sociocratie betreft zijn in deze nota een aantal werkvormen, die goed bleken te functioneren, behouden. Het gaat hier met name om:

- het nemen van besluiten via het wegen van argumenten door consent;
- het open verkiezen van personen in bepaalde functies;
- de openings- en sluitingskring.

Uitgangspunten

Deze contourennota is, buiten het voorgaande, gebaseerd op de volgende uitgangspunten:

1. De NJPV moet slagvaardiger, eenvoudiger en effectiever functioneren.
2. In de NJPV doen vrijwilligers wat zij goed kunnen en willen. Zij dienen door daarvoor vrijgestelden aangestuurd te worden
3. Betaalde medewerkers en organisaties doen wat verder nog moet gebeuren.
4. Schoolbegeleiders, PABO-docenten, LPC-medewerkers en anderen die in staat zijn Jenaplanscholen verder te helpen moeten (ook) in de toekomst zoveel mogelijk voor Jenaplanscholen ingezet worden.
5. Het NJPV-beleid en de NJPV-producten moeten duidelijk en voor scholen aansprekend zijn
6. Er moet steeds voldoende rekening worden gehouden met het feit dat betrekkelijk weinig mensen tijd en de capaciteiten hebben om de NJPV als geheel te dragen
7. De NJPV is een scholenbond: de band tussen scholen en NJPV moet direct en nabij zijn
8. De kwaliteit van de NJPV-dienstverlening gaat in de NJPV vóór alle andere belangen.
9. De NJPV en de SJPO worden meer in elkaar geschoven: de NJPV bepaalt het beleid en de SJPO als professionele organisatie verzorgt de aansturing van de uitvoering en bij voorkeur samenwerkend met andere erkende Jenaplan-ondersteunende personen en instanties.

Procedure beleid

Voor de vaststelling van de vorm en inhoud van het toekomstige NJPV-beleid is de volgende procedure vastgesteld.

December/januari: via brieven, de Nieuwsbrief voor coördinatoren en "Mensenkinderen" worden alle leden op de hoogte gesteld.

Tot 9-2-1995:

de diverse kringen, regio's en leden kunnen hun mening geven.

Op 16-2-1995:

de Verenigingskring komt bijeen. Als er geen ingrijpende wijzigingsvoorstellen gedaan zijn wordt de contourennota, eventueel in bijgestelde vorm, aanvaard. Als er wel ingrijpende wijzigingsvoorstellen worden ingediend dan zal de "Ontmoetingsdag" op 26 april gewijd worden aan een intensieve gedachtenwisseling hierover.

26-4-1995:

Ontmoetingsdag 1995. De organisatie en het beleid van de NJPV komen dan aan de orde. Hoe: dat hangt van de wijzigingsvoorstellen af.

18-5-1995:

De Verenigingskring stelt zowel de definitieve organisatie als het NJPV-beleidsplan voor '95-'96 vast.

Als U NJPV-lid bent en U heeft over het voorgaande een mening of een vraag, dan hopen wij dat U reageert.

Het gaat om niets minder dan een zo goed mogelijk functionerende NJPV. Dat wil zeggen: om de enige organisatie die er is om landelijk de Jenaplan-belangen en -doelen te behartigen en te verdedigen!

*Bij voorbaat onze hartelijke dank voor
Uw reactie!*

Notabene

Hierbij zij vermeld dat de directie, bestaande uit Han Weerheijm en Dick Baars, door de eerder gegeven opdracht de NJPV in sociocratische richting te ontwikkelen, zich terughoudend zal opstellen ten aanzien van voorstellen, die zij niet in overeenstemming acht met die opdracht. Voorzover dit geldt zal zij in een apart schrijven en/of in Mensen-kinderen van maart 1995 haar standpunten hierin toelichten, dus nog voor de ontmoetingsdag. Ook adviseert ze het veranderingsproces niet te overhaasten.

CONTOUREN ORGANISATIE NEDERLANDSE JENAPLANVERENIGING

De NJPV is er zowel om het Jenaplanonderwijs uit te dragen, te ontwikkelen als te bewaken.

Als deelorganisatie van de NJPV is de SJPO er om die doelstellingen in de praktijk op zoveel mogelijk professionele wijze te (laten) realiseren.

In een statuut worden het mandaat en de daarmee verbonden bevoegdheden voor de SJPO nader aangegeven.

De hoofdlijnen van het beleid worden middels een beleidsplan voorgesteld door het Dagelijks Bestuur (DB) aan de Verenigingskring (VK).

De VK stelt het NJPV-beleid vast.

De VK komt hiervoor 3 à 4 keer per jaar bijeen.

Het DB bestaat uit de Functioneel Leider (FL) en de Voorzitter van de VK.

Een beleidsmedewerker van de SJPO neemt als notulist deel aan de VK-en DB-vergaderingen en zorgt voor een inhoudelijke inbreng voorzover die relevant is voor de informatievoorziening en de koppeling tussen de beleidsvorming en de beleidsuitvoering.

De SJPO-medewerker neemt aan de finale besluitvorming niet deel.

De uitvoering van het door de VK vastgestelde beleid wordt gecoördineerd door het DB.

Problemen waar de VK niet uitkomt kunnen ter oplossing voorgelegd worden aan het DB.

De besluitvorming in de VK geschiedt via weging van argumenten door consent.

Zowel de VK als het DB kunnen deskundige adviseurs aan overleg laten deelnemen.

Het DB heeft de bevoegdheid:

- de uitvoering van genomen besluiten te verzorgen;

- zonodig eventuele personele problemen op te lossen.

Buiten de VK kunnen tijdelijk hulpkringen worden georganiseerd met de bedoeling een bepaald probleem op te lossen of een specifieke taak uit te voeren.

Andere kringen zijn in deze organisatie opzet niet nodig.

Tot de VK hebben alle JP-scholen toegang via de eigen regio.

Ieder van de 21 regio's vaardigt via een open verkiezing een functioneel leider van die regio af.

Gelet op de kennis die de FL moet hebben en de in de VK te behartigen belangen ligt het voor de hand de FL te kiezen uit de schoolleiders.

Tevens wordt een vervanger van de FL gekozen, die ook een andere regionale functie kan hebben, bijvoorbeeld als voorzitter.

Zowel de functionele leiders als hun eventuele vervangers ontvangen alle VK-stukken.

Beiden vertegenwoordigen het Jenaplanveld van de hele regio, te weten de besturen, de teams en de ouders.

Eén van beiden is tijdens iedere VK-vergadering aanwezig.

In bijzondere situaties kan de FL van de VK bepalen dat beiden aanwezig zijn.

Eén keer per twee jaar wordt in dezelfde maand in iedere regio een bijeenkomst belegd waarvoor alle besturen, directies, medezeggenschapsraden en individuele leden uit die regio uitgenodigd worden. Daar wordt het landelijke en het regionale NJPV-beleid van de afgelopen twee jaar geëvalueerd en het beleid voor de komende twee jaar vastgesteld.

De stukken voor deze bijeenkomsten bevatten een verantwoording van het beleid en de besteding van de financiën over het afgelopen en het komende jaar, zowel van de regio als van de landelijke NJPV.

De stukken betreffende het landelijke beleid worden door het DB gestuurd

naar de regiocoördinatoren, die ze op hun beurt met de regionale voorstellen en evaluaties naar de besturen, MZR en teams sturen.

Over het al dan niet laten plaatsvinden van specifieke regionale activiteiten voor besturen, ouders of individuele leden wordt in de regio beslist.

Bij de NJPV-beleidsuitvoering betreft het DB diverse organisaties en personen, zoals vrijwilligers, al dan niet opgenomen in NJPV-hulpkringen, landelijke verzorgingsinstellingen zoals het CPS, en Hogescholen en schoolbegeleidingsdiensten met Jenaplan-know-how.

De VK behandelt voorstellen van het DB die aangeven wie wat in welke termijn uitvoert. Na de behandeling en goedkeuring door de VK krijgt iedere persoon, hulpkring en organisatie die een bepaalde taak uit gaat voeren een schriftelijke bevestiging.

Hierin worden de taken en de termijnen waarbinnen deze taken uitgevoerd worden, alsmede randvoorwaardelijke kwesties als de (financiële) middelen, gedetailleerd aangegeven.

Belangrijk is de vraag hoe bepaald wordt wie waarbij betrokken wordt. Dit is een gevoelige kwestie, omdat aanzien, belangen en relaties in het geding zijn.

Hoe wordt het rendement van instellingen, hulpkringen en personen onderzocht? En wie verricht dat onderzoek?

Hoe kan dat zo objectief mogelijk, zonder belangenverstremming beoordeeld worden, en zonder mensen in hun waarde aan te tasten?

Vanuit deze overwegingen wordt het volgende voorstel hiervoor neergelegd.

Voor de beoordeling wordt primair het twee-jaarlijkse evaluatierapport benut. Daarin geven de regio's en de kwaliteitsbewakers, uitgaande van de al genoemde schriftelijk vastgestelde taken en termijnen, aan wat er van de bedoelingen terecht gekomen is.

De uitkomsten daarvan komen terecht in het jaarlijkse voorstel aan de VK, waarin aangegeven wordt welke taken en doelen in het komende jaar door welke personen, kringen en organisaties gerealiseerd worden.

De kwaliteitsbewaking blijft tot op dit moment beperkt tot de opleidingen voor

het JP-diploma.

Er wordt naar gestreefd alle ondersteuningsinstellingen van/voor Jenaplanonderwijs in de gelegenheid te stellen een NJPV-keurmerk voor hun opleiding of begeleiding te ontvangen.

De kwaliteitsbewakers die dit werk uitvoeren mogen geen direct belang hebben bij de betrokken ondersteuningsinstellingen.

Het verzorgen van opleidingen voor het JP-diploma wordt door de NJPV gemandateerd aan een beperkt aantal opleidingen.

Andere opleidingen of vormen van begeleiding en ondersteuning mogen vrij door Hogescholen, OBD-en of andere organisaties, waaronder de SJPO, aangeboden worden.

Waar er behoefte is aan onderling overleg of afstemming gebeurt dit door genoemde organisaties onderling.

Voorzover dat niet bevredigend verloopt vervullen de kwaliteitsbewakers een bemiddelende rol.

De NJPV gaat er van uit dat de scholen en de regio's het onvervreemdbare recht hebben en houden om te bepalen welke organisatie welke vorm van ondersteuning levert.

Het DB ziet toe op een bedrijfsmatig beheer van de NJPV-middelen, waaronder de financiën.

Het beheer van de financiën wordt jaarlijks onderzocht door een onafhankelijk financieel deskundige.

Het volledige NJPV-budget wordt besteed aan hetgeen het veld, vertegenwoordigd in de VK, wil.

Op de volgende pagina is schematisch weergegeven hoe de beleidslijnen binnen de NJPV cyclisch gaan lopen.

