

jaargang 10 - nummer 4 - maart 1995

# WELNUTSEN Kinderen

Tijdschrift voor en over Jenaplanonderwijs



**IN DIT NUMMER:  
MEEDOEN MET DE  
CITO-EINDTOETS?  
ADVIES: NEE!**

Jaargang 10, nummer 4, maart 1995.

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 omslag: Ine van den Broek, Buren
- Foto pag. 7: Joop Luimes, Epe
- Foto pag. 9: Jan Lanza, Den Haag

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>	
Doe toch niet zo moeilijk! doe mee aan de CITO-toets en ga dan weer verder met het Jenaplan .....	4
<i>Werkgroep 'Tweede gegeven' NJPV</i>	
Kansen en gevaren in het onderwijsbeleid een interview met mr. Simon Steen .....	8
<i>Ad Boes en Kees Both</i>	
Herinneren voor de toekomst .....	11
<i>Jan Durk Tuinier en Geu Visser</i>	
Nederlands als tweede taal .....	16
<i>Cees Jansma / Riet van der Lee</i>	
Wiskundige wereldoriëntatie in de stamgroep? .....	17
<i>Joost Klep</i>	
Wiskunde in de Jenaplanschool (8), slot .....	21
<i>Tom de Boer</i>	
TOM .....	23
Bestuurlijk Jenaplan in beweging (2) .....	24
<i>Dick Baars/Han Weerheijm</i>	
Taakbeleid: prioriteiten stellen en waken voor overbelasting .....	25
<i>Mieke Beijer</i>	
RECENSIES	
Onderwijskunde in de klas .....	27
<i>Ad Boes</i>	
Spelen en leren op school .....	39
<i>Wiepke Noordhoff</i>	
SIGNALEMENTEN	
Een iets te hoge toonbank .....	30
Allemaal letters .....	30
Dada: een kunsttijdschrift voor kinderen .....	31
Gandhi, een leven zonder geweld. ....	31

## VAN DE REDACTIE

In de loop van de jaren heb ik een sterk vertrouwen ontwikkeld in het vermogen van mensen om oplossingen voor problemen te bedenken. Breng een kleine groep mensen bij elkaar rond een gezamenlijk en voor hen brandend probleem. Neem in principe een dag de tijd. Begin met een brainstorm-ronde en orden voorts als gespreksleider de daaruit voortkomende aspecten van het probleem. Pak die voorts stuk voor stuk aan, koppel terug naar de oorspronkelijke probleemstelling, formuleer een voorlopige eindconclusie, zorg voor een goede en uitvoerige verslaglegging tijdens de bijeenkomst, systematiseer achteraf nog eens het verslag, verrijk het met gegevens en inzichten van elders, vraag de deelnemers aan de bijeenkomst om commentaar op het conceptverslag, maak een eindversie. Op die manier heb ik heel wat ingewikkelde problemen dichterbij hun oplossing zien komen. Niet de 'ideale oplossing', maar de op dat moment best mogelijke oplossing, zodat je weer verder kunt. Op die manier hebben we ook gewerkt

tijdens een studiedag over het 'tweede gegeven' aan het einde van de basisschool. De neerslag daarvan is in dit nummer van Mensen-kinderen te vinden, als advies aan de NJPV en de aangesloten scholen. De lezers zullen zien dat er nog veel werk te doen is, dat er enerzijds knopen doorgehakt zijn, maar anderzijds vervolgstappen moeten volgen.

Beleidsmatig gezien lijkt het mij zeer belangrijk dat Jenaplanscholen hier één lijn trekken: zo doen wij als Jenaplanscholen dat en daarom. Gezamenlijk optrekken geeft steun en bovendien wordt het profiel van de scholen helderder. Maar er is meer: de discussie over de kwaliteit van onderwijs en het bewaken daarvan kan in een richting gaan die de vrijheid van inrichting van het onderwijs beperkt, met grootschalig gebruik van gestandaardiseerde toetsen als instrument. Daarom zouden Jenaplanscholen die tot nu toe om pragmatische redenen meedoen aan de CITO-eindtoets er verstandig aan doen dit te heroverwegen, omdat dit zich op termijn

tegen hen kan keren. Simon Steen, directeur van de VBS, die in dit nummer geïnterviewd wordt, wijst op het verschil tussen kwaliteitszorg en kwaliteitsbewaking. Jenaplanscholen zullen zelf de kwaliteitszorg ter hand moeten nemen en de kwaliteitsbewaking door de overheid zal deze kwaliteitszorg niet mogen verstoren, maar moeten ondersteunen. In dit nummer staan nogal wat artikelen die te maken hebben met 'beleid', van scholen (taakbeleid), de NJPV (Jenaplantdiploma, bestuurlijke samenwerking, basis- en voortgezet onderwijs, de interne organisatie). Maar er zijn ook meer 'inhoudelijke' artikelen, zoals dat over het vieren en herdenken van 'Vijftig jaar na de Tweede Wereldoorlog', enkele artikelen over rekenen-wiskunde en over Nederlands als tweede taal. Verder is TOM weer present en completeren kortere ('signalementen') en langere recensies dit boeket aan artikelen. Het volgende (mei) nummer zal gewijd zijn aan het Ervarings Gericht Onderwijs. ■

### **[There Was a Child Went Forth]**

*THERE WAS A CHILD WENT FORTH EVERY DAY,  
And the first object he looked upon and received with wonder or  
pity or love or dread, that object he became,  
And that object became part of him for the day or a certain part of  
the day....or for many parts or stretching cycles of years.*

*The early lilac became part of this child,  
And grass, and white and red morningglories, and white and red  
clover, and the song of the phoebe-bird.....*

Walt Whitman, Leaves of Grass

# DOE TOCH NIET ZO MOEILIJK!

## DOE MEE AAN DE CITO-TOETS EN GA DAN WEER VERDER MET HET JENAPLAN

*Er zijn Jenaplanscholen, die bij de overgang van basis- naar voortgezet onderwijs de kinderen breed oriënteren op het voortgezet onderwijs en in een goede samenwerking met het VO tot een zo gefundeerd mogelijke plaatsing van kinderen komen....zonder CITO-eindtoets.*

*Er zijn Jenaplanscholen, die weigeren om de CITO-eindtoets te gebruiken als 'tweede gegeven' (naast het advies van de basisschool) en daarover stevig ruzie krijgen met voortgezet-onderwijsscholen.*

*Er zijn Jenaplanscholen, die 'gewoon meedoen' met de CITO-eindtoets, om welke reden dan ook. Er zijn ook Jenaplanscholen die daar tegen wil en dank aan meedoen, de kinderen in de blokperiode aan de toets laten werken, etc., maar daarover bepaald niet tevreden zijn.*

*Het lijkt de NJPV raadzaam dat Jenaplanscholen hierbij tot een meer eenduidige en samenhangende aanpak komen, waar dat nodig is hierin sterker een eigen gezicht laten zien. Vandaar werd door het CPS een studiedag georganiseerd met een ad hoc-werkgroep, om het probleem te verkennen en mogelijke oplossingen te verzinnen. In dit artikel worden de conclusies van deze studiedag gepresenteerd, als advies aan de NJPV en de aangesloten scholen.*

### **CITO-eindtoets verplicht?**

Scholen voor voortgezet onderwijs geven aan dat ze verplicht zijn van basisscholen een 'tweede gegeven' te eisen, naast het advies van de afleverende school. Heel vaak gaan ze ook verder en stellen de CITO-eindtoets verplicht. Als je daar dan als basisschool kritisch op in gaat en de scholen per brief vraagt of ze kinderen zonder CITO-eindtoets ook toelaten (zie de brief in bijgaand kader), dan geven ze toe dat ze geen kinderen zullen weigeren. Grote schoolbesturen, met name gemeentebesturen, eisen van de 'eigen' scholen dikwijls deelname aan de CITO-eindtoets en oefenen vaak sterke druk uit op de bijzondere scholen in de gemeente om hier ook aan mee te doen. De scholen die dit weigeren krijgen vaak weinig steun. Heel vaak blijken bij gemeentebesturen ook andere motieven in het spel te zijn, n.l. het vergelijken van 'onderwijsresultaten' van scholen, mede als instrument in het gemeentelijk onderwijsbeleid.

Hoe 'hard' is de eis van het 'tweede gegeven'? En als er een 'tweede gegeven' nodig zou zijn, moet dat dan beslist de CITO-eindtoets zijn?

Maar allereerst: waarom doen Jenaplanscholen en andere vernieuwingsscholen zo moeilijk, wat hebben ze toch tegen de CITO-eindtoets?

### **Is er wat op tegen?**

We zullen de voor- en nadelen van de CITO-eindtoets hier de revue laten laten passeren, voor- en nadelen, zoals die door verschillende 'partijen' genoemd worden.

Als *voordelen* van de CITO-eindtoets worden genoemd:

-het is een zorgvuldig ontwikkeld, landelijk genormeerd instrument; je kunt individuele kinderen dus 'plaatsen' tegen de hele vergelijkbare populatie van verlaters van de basisschool;

dat hier al vragen kunnen rijzen vanuit kinderantropologische overwegingen is duidelijk;

-voor de ontvangende scholen is er, naast het advies van de basisschool, een onafhankelijke, objectieve, 'derde instantie', die bij kan dragen aan een beter beeld van het kind; deze scholen hebben (of denken dat te hebben) een bepaald houvast, er is voor de ontvangende scholen een zekere vergelijkbaarheidsmaat voorhanden;

-de talige kant (lezen, etc.) wordt goed gemeten; in het verleden was het reken-gedeelte wat de voorspellende waarde voor het voortgezet onderwijs betreft niet sterk; wellicht is dat nu beter;

-het is goedkoop, als massaproduct, je hebt verder als basisschool weinig werk aan het afnemen en verwerken.

Als *nadelen* van de CITO-eindtoets worden genoemd:

- het vergelijken van individuele kinderen met een landelijke norm, zeker met een totaal- of eindscore (in plaats van inzicht in de deelscores) is gevaarlijk en leidt gemakkelijk tot etikettering;

- het is een momentopname, je zult je dag maar niet hebben als kind;

- je introduceert een klassikale situatie, die vreemd is aan de rest van het onderwijs; het is in Jenaplanscholen een levensvreemd element;

- de vergelijkbaarheid wordt teniet gedaan doordat men gaat trainen voor de toets (toetsen van vorige jaren, etc.), om zo hoog mogelijk uit te komen; het feit dat deze toets eraan komt gaat het onderwijs sturen, in Jenaplanscholen wellicht minder dan in andere scholen, maar ook hier is er de grotere druk van ouders naarmate het VO nadert;

er zijn zelfs methodes (bijvoorbeeld de natuuronderwijsmethode 'Leefwereld'), die er prat op gaan dat ze 'voorbereiden de CITO-toetsen' geven;

- vanwege het kunstmatige karakter (inbreuk op de normale gang van zaken) en het grote belang dat blijkbaar aan de toets gehecht wordt voor het vervolg van de schoolloopbaan van kinderen zitten ouders en kinderen in een soort stress-situatie:...'help, de CITO komt eraan!'; er wordt vaak geweldig tegenop gekeken;

- dingen die in het voortgezet onderwijs steeds belangrijker worden, zoals plan-ningsvaardigheden, belangstelling, zelfstandigheid, samenhangen tussen vakken zien (transfer) en creativiteit in het oplossen van problemen komen niet aan bod;

- het is bekend dat nogal wat hoogbe-gaafde kinderen slecht scoren op de CITO-eindtoets; zelfs een score voor het VBO komt voor;

- het gevaar van misbruik is niet denk-beeldig;

de basisscholen

- zeggen 'dit kind mag niet naar ....., want de CITO-toets wijst uit...';

- misbruiken de uitkomst van de eind-toets in hun public relations;

de voortgezet onderwijsscholen gebruiken de CITO-uitkomsten soms om hun image op te voeren, je bent beter als school, als je scherper selecteert;

het onderwijsbeleid, op het niveau van bevoegde gezagen, gemeenten en lan-

Scholen voor voortgezet onderwijs  
 in de gemeente Groningen  
 t.a.v. de directeur

betreft: toelatingsexamen

Groningen, 29 januari 1994.

Beste collega's,

Op 11 april 1993 is middels het alomteverre bekendmaking van het wettelijk besluit van 11 april 1993 (V.W.O., h.a.v.o. en/of m.a.v.o.) met betrekking tot de toelating tot het eerste jaar van een basisschool als regel ook een advies met betrekking tot het vervolgonderwijs.

De besluiten hebben een afdoende karakter gekregen op grond van het onderzoek naar geschiktheid. Deze verplichting geldt alleen voor scholen zonder een vbo-richting.

Via het breed-besturen-overleg is er op aangedrongen dat de CITO-eindtoets het tweede gedeelte vormt. De besluiten hebben een afdoende karakter gekregen op grond van het onderzoek naar geschiktheid. Deze verplichting geldt alleen voor scholen zonder een vbo-richting.

Door middel van deze brief willen wij u vragen wat uw handtekening is wanneer er handtekeningverklaring van ons bij u worden aangevraagd zonder een CITO-eindtoets, Besluit of een ongeschiktheid, dat deze handtekeningverklaring uitdrukkelijk op grond van het onderzoek van een CITO-eindtoetsvoors gerechtigd worden op uw school?

Indien niet, zou u deze kunnen aangeven of is het op prijs stelt dat wij nee werken van het tot stand komen van het tweede gedeelte is een andere vorm. Suggesties over deze andere vorm stellen wij zeer op prijs.

U kunt reageren door middel van het bijgevoegd antwoordvel.

Wiederlijk groeten,  
 namens het team,

Streeklidmaatschap  
 Schoolinspectie  
 Groningen



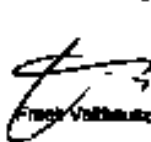
Miranda Harold

Jenaplanschool  
 Peter Palermas Haren



Wilco Bosch

Jenaplanschool  
 Ruder Groningen



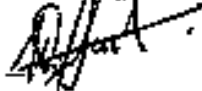
Frank Valkenburg

Jenaplanschool  
 Mibabod



Frits Oers

Jenaplanschool de Kring  
 Hilbert



Wim Hurling

Jenaplanschool 't Vlies  
 Hoorndrecht



Hannek Vermeulen

delijke overheid, gebruikt steeds vaker de CITO-scores als instrument voor het meten van de onderwijskwaliteit; gezien het hierboven gestelde is dat gevaarlijk voor de onderwijsontwikkeling, een dergelijke toets is daarvoor niet geschikt.

Nu kan van deze bezwaren gezegd worden dat het daarbij niet gaat om de CITO-toets als zodanig, maar om het juiste gebruik ervan. Dat is maar ten dele waar. Het instrument is niet waarde vrij, maar roept door zijn aard ook een bepaald gebruik op, nog afgezien van de bezwaren van antropologische aard: kan en mag je kinderen wel op deze manier vergelijken en selecteren? We

komen hier nog op terug.

Maar de vraag waarom Jenaplanscholen problemen hebben met de CITO-eindtoets lijkt ons voorlopig voldoende beantwoord.

### Wat moet wettelijk?

Je kunt er ernstige bezwaren tegen hebben, maar misschien heb je geen poot om op te staan als je de wet- en regelgeving bekijkt.

In de Wet op het Basisonderwijs staat (in artikel 26) aangegeven dat over iedere leerling die de school verlaat 'een onderwijskundig rapport' opgesteld moet

worden voor de school waar het betreffende kind naar toe gaat. De ouders ontvangen een afschrift van dit rapport. De minister kan nadere voorschriften over dit rapport geven. Dit onderwijskundig rapport bevat aan het eind van de basisschool als regel ook een advies met betrekking tot het vervolgonderwijs.

In het voorjaar van 1993 bereikte de scholen een Koninklijk Besluit voor VWO-HAVO-MAVO-VBO (6 april 1993, nr. 207), waarin ook wordt aangegeven hoe de toelating tot het eerste jaar van genoemde scholen geregeld is. Bij deze toelating wordt genoemde 'onderwijskundig rapport' van de basisschool betrokken. Verder wordt de beslissing over het al of niet toelaten van een 'kandidaat-leerling' tot het eerste jaar van een school voor v.w.o., h.a.v.o. en/of m.a.v.o. mede gebaseerd op 'een onderzoek naar de geschiktheid voor het volgen van het onderwijs aan de school waarvoor toelating wordt gevraagd' (art.2, lid 1). Dit onderzoek moet plaatsvinden met behulp van tenminste één van onderstaande middelen, ter keuze van het bevoegd gezag (van het voortgezet onderwijs):

- een toelatingsexamen, door leraren van de ontvangende school afgenomen en tenminste Nederlandse taal en rekenen omvattend;
- een proefklasse;
- een onderzoek naar kennis en inzicht van het kind in het laatste gevolgd basisschooljaar of jaar in het speciaal onderwijs;
- een psychologisch onderzoek.

Dit alles is niet van toepassing als de ontvangende school ook een gemeenschappelijke eerste klas heeft met een v.b.o.-school.

Het gaat dus om de genoemde middelen a. tot en met d. De eerste twee worden bij ons weten nergens gehanteerd, wellicht omdat de scholen voor voortgezet onderwijs geen zin hebben om die te organiseren. De laatste mogelijkheid wordt in individuele gevallen gebruikt, door het inschakelen van bureaus voor school- en beroepskeuze. Blijft vooral over het onder c. genoemde 'onderzoek'. Er wordt niet bijgezegd wat voor onderzoek dat precies moet zijn en wie



dat moet afnemen. In elk geval zijn de V.O.-scholen ervoor verantwoordelijk dat het gebeurt, zouden het feitelijk dan ook moeten betalen.

De interpretatie van de regelgeving spitst zich dus toe op de aard van genoemd 'onderzoek'. Zou dat ook een rijk dossier met betrekking tot de leergeschiedenis van het kind kunnen zijn, dat de basisschool heeft aangelegd om zijn advies te onderbouwen en dat als zodanig door de ontvangende school wordt erkend? Plus allerlei andere ondersteunende activiteiten daar omheen, bijvoorbeeld bezoek van brugklascoördinatoren aan de basisschool en een gesprek met de betreffende kinderen? Zie daarover verderop in dit artikel.

### **Een gedeelde zorg**

Uitgangspunt zou moeten zijn: de gedeelde zorg, dat het kind een plek in het voortgezet onderwijs krijgt, die bij hem/haar past, zeker omdat er grenzen zijn gesteld aan de tijd die een kind over een school voor voortgezet onderwijs mag doen. Binnen brede scholengemeenschappen met basisvorming is het overstappen naar een andere afdeling daarbij een minder groot probleem, dan bij categorale scholen voor m.a.v.o., h.a.v.o en v.w.o. en voor v.b.o. Naarmate de basisvorming verder gestalte krijgt wordt het probleem dus hanteerbaarder.

Jenaplanscholen besteden, vanuit genoemde zorg, meestal heel veel aandacht aan de oriëntatie van kinderen op de keuzemogelijkheden en aan de onderbouwing van hun advies. De ervaring van veel Jenaplanscholen is overigens ook dat met al die gegevens door het voortgezet onderwijs vaak weinig tot niets gedaan wordt en dat men vanaf de eerste dag met alle kinderen bij hetzelfde punt begint. Bovendien krijgen bepaalde delen van de stof, met name bij het rekenen, niet de continuïteit in aandacht die zij behoeven, waardoor het wegzakt. Het eerste dat de Jenaplan-basisscholen dan ook zouden moeten doen is de V.O.-scholen vragen wat ze met de verstrekte gegevens en met het in de basisschool geleerde doen. Het kan ook anders, zie hieronder.

### **Een goede dialoog**

Het is in het belang van de kinderen dat er een goede dialoog tot stand komt tussen Jenaplan-basisscholen en reguliere scholen voor voortgezet onderwijs. Dat begint al met de oriëntatie van kinderen en ouders op de mogelijkheden voor het voortgezet onderwijs. Veel Jenaplanscholen besteden daar, zoals al gezegd, veel aandacht aan, bijvoorbeeld:

- het met de schoolverlaters bezoeken van open dagen van in principe alle scholen voor voortgezet onderwijs die in aanmerking zouden kunnen komen; dit is te beschouwen als een belangrijk stukje wereldoriëntatie (met name vallend in de ervaringsgebieden 'Mijn leven' en 'Maken en gebruiken');
- het interviewen van leraren van v.o.-scholen; zo vroegen kinderen aan leraren 'waarom bent u leraar geworden?' 'vindt u het een leuk vak en zo ja, waarom?' 'houdt u van kinderen?' 'worden bij u in de klas straffen gegeven en welke dan?'; in een andere scholen gingen schoolverlaters de rector interviewen (door lagere goden lieten zij zich niet afschepen) en vroegen bijvoorbeeld: 'wat moeten wij kennen en kunnen om bij u op school te komen?'; oud-leerlingen komen op school en worden in een forum de oren van het hoofd gevraagd; vaak leidt dit tot publicaties in de schoolkrant ('uw rector heeft gezegd..'), welke weer aan de v.o.-scholen toegestuurd worden;
- het samen afspreken van de categorieën van het 'onderwijskundig rapport' over elk kind, maar ook afspreken wat er met deze gegevens gebeurt; dat is met name ook van belang om bij specifieke problemen, bijvoorbeeld waar remedial teaching nodig is, de continuïteit te garanderen;
- het volgen van de ontwikkeling van de schoolverlaters in het voortgezet onderwijs, vooral ook om de eigen adviezen te toetsen; in diverse plaatsen is er systematisch onderzoek gedaan naar de verdere schoolloopbaan van oud-leerlingen van Jenaplan-basisscholen; zie de literatuurlijst;
- brugklas-coördinatoren, leraren en schoolleidingen van scholen voor voortgezet onderwijs worden uitgeno-

digd om te hospiteren in de Jenaplan-basisschool; directeuren van Jenaplan-basisscholen informeren teams en besturen van v.o.-scholen; je kunt op die manier duidelijk maken dat je als Jenaplan-basisschool eigen doelen nastreeft, die overigens nauw aansluiten bij de Wet op het Basisonderwijs;

- als basisscholen kun je duidelijk maken wat je van scholen voor voortgezet onderwijs tenminste verwacht en omgekeerd kunnen v.o.-scholen dat ook de basisscholen laten weten; zich verschuilen achter formele eisen of wat daarvoor doorgaat door v.o.-scholen moet de basisschool niet nemen;
  - belangrijk is ook dat kinderen met specifieke of algemene leer-, sociale en persoonlijkheidsproblemen vanaf het begin in het v.o. specifieke hulp krijgen;
  - belangrijk is ook te herkennen en te erkennen dat er in het voortgezet onderwijs iets aan het veranderen is, zeker in de onderbouw, onder invloed van de basisvorming:
  - de kinderen moeten leren zelfstandig en creatief problemen aan te pakken;
  - er wordt een steeds sterker nadruk gelegd op de samenhang van vakken;
  - het hoe van het leren en onderwijzen wordt steeds belangrijker, de procesgerichtheid sterker;
  - de school moet meer rekening houden met verschillen tussen kinderen;
- ook voor de bovenbouw van het voortgezet onderwijs staan vergaande vernieuwingsplannen op stapel; het begrip 'funderend onderwijs' wordt steeds vaker gehoord. Jenaplanscholen kunnen op deze veranderingen en op discussies binnen scholen voor voortgezet onderwijs inspelen.

Over wat het voortgezet onderwijs van Jenaplan-basisscholen mag verwachten zouden we landelijk nog explicieter kunnen zijn, bijvoorbeeld in een Jenaplanfolder voor v.o.-scholen.

### **Kindvolgsysteem**

Het genoemde 'onderzoek' kan allerlei elementen bevatten die hiervoor genoemd staan. Belangrijk is ook dat de Jenaplanscholen hun adviezen zo goed mogelijk kunnen onderbouwen. Een van

de middelen daarvoor is een bij Jenaplanscholen passend kindvolgsysteem, inclusief wat in de engelstalige wereld een 'portfolio' genoemd wordt: een slim samengesteld archief met voorbeelden van het werk van de kinderen, door de jaren heen verzameld, met daarbij meer samenvattende evaluatiegegevens, ook van toetsen. Voor een dergelijk kindvolgsysteem zijn waarschijnlijk de bouwstenen in het veld grotendeels al aanwezig.

### **Toetsen**

Vanuit het Jenaplanconcept (geconcretiseerd in de basisprincipes) zijn er geen bezwaren tegen toetsen in het algemeen. Er wordt wel onderscheid gemaakt tussen toetsen die criteria formuleren waaraan te zien is of kinderen iets kunnen of niet ('criterion-referenced tests') en toetsen die werken met landelijke normen (norm-referenced tests'). Het gebruik van de laatstgenoemde toetsen bij het selecteren van kinderen en het beoordelen van individuele kinderen komt in elk geval in botsing met basisprincipes 1 (over de uniciteit van elk menskind) en 19 (over het bepalen van de voortgang van het leer- en ontwikkelingsproces, door vergelijking van het kind met zichzelf en in overleg met dit kind). Een landelijk genormeerde toets (bijvoorbeeld de CITO-entreetoets) kan wel gebruikt worden (anoniem afgenomen) als instrument voor zelfevaluatie van het onderwijs: de school kan zich op deze wijze eens plaatsen in een groter geheel, kan daaruit conclusies trekken met betrekking tot sterke en zwakke punten, maar dat is iets heel anders. Binnen genormeerde toetsen wordt het 'succes' van de een behaald door het falen van de ander (de percentiel-scores). Over het toetsgebruik valt meer te zeggen en dat zal ook eens moeten gebeuren 1).

Maar ook concreet is er behoefte aan overzicht en advisering op dit terrein: welke toetsen zijn er? hoe moeten we daarmee omgaan?

### **Maatschappelijk-culturele context**

Het is belangrijk dat wij alert zijn op de ontwikkelingen rond toetsgebruik. Er is een trend naar een toename van externe controle op de scholen, alle retoriek van

'besturen op afstand' ten spijt. Scholen moeten zich steeds meer verantwoorden voor wat ze doen en wat ze bereiken, als vorm van kwaliteitszorg en kwaliteitsbewaking en in het kader van markt- en 'consumenten'-gerichtheid (de consumentengids voor scholen in een bepaalde gemeente). Daarin kunnen toetsen, waaronder de CITO-eindtoets, een belangrijke rol gaan spelen. Een landelijk leerlingvolgsysteem, toetsen bij de gebieden van de kerndoelen, de periodieke peiling, etc., dit alles kan in één systeem vervlochten worden. Voor technocratische 'systeemdenkers' een aan-

en samenleving; de evaluatiemethoden die men kiest hangen nauw samen met het pedagogisch concept dat men hanteert; evaluatie kan nooit losgezien worden van het onderwijs in een school, mag niet als vreemd element van buitenaf de school binnenkomen, zeker nog niet aan het eind van de basisschool (bij beroepskeuze ligt het anders).

Kritiek op een dominant systeem van evaluatie is daarom ook altijd verbonden met het zoeken naar andere wijzen van onderwijzen en andere wijzen van samenleven.



trekkelijke optie. Maar deze verzakelijking van het onderwijs is niet ongevaarlijk (Standaert, 1994). Verschraling en uitholling van de eigen pedagogische en onderwijskundige identiteit van scholen liggen op de loer. Technologische en economische waarden kunnen dermate gaan domineren dat de basisprincipes van het Jenaplanonderwijs in de knel komen (Both, 1995). George Hein geeft aan het eind van zijn boekje over 'Open onderwijs en evaluatie' (Hein, 1975) aan dat het belangrijk is: -alert te zijn op de politieke situatie en op de waarden die in grootschalig gebruikte gestandaardiseerde toetsen belichaamd zijn; -het begrip van 'evaluatie' te verbreden; evaluatie houdt in: oordelen en oordelen impliceert een visie op onderwijs, mens

### **Advies**

Wij adviseren aan de NJPV en de aangesloten scholen het volgende:

- (1) Doe niet mee aan de CITO-eindtoets en vergelijkbare landelijk genormeerde toetsen. De argumenten worden daarvoor in dit artikel gegeven.
- (2) Geef, in dialoog met de scholen voor voortgezet onderwijs, een eigen vorm aan het geëiste 'onderzoek', met name op basis van een bij Jenaplan passend kindvolgsysteem.
- (3) Ontwikkel (landelijk en plaatselijk) samen met mensen uit het V.O. een brochure over de aansluiting Jenaplan-basisonderwijs en voortgezet onderwijs.
- (4) Maak landelijk een voorlichtingsfolder over Jenaplanonderwijs voor het voortgezet onderwijs.

- (5) Denk landelijk na over een bij Jenaplan passend kindvolgsysteem en bundel de reeds aanwezige know how.
- (6) Vraag landelijk advies over toetsen en het gebruik daarvan, in relatie tot het Jenaplanconcept en publiceer daarover.
- (6) Neem als basisschool een zelfkritische houding aan. Als je kritisch bent tegenover het voortgezet onderwijs slaat dat ook terug op jezelf.
- (7) Gebruik waar dat nodig is ook drukmiddelen, door gerichte voorlichting over het voortgezet onderwijs in de eigen regio aan de kinderen en ouders, vanuit het Jenaplan gezien. Probeer meer aansluiting en continuïteit te bereiken. Schuw daarbij kwantitatieve argumenten ook niet, 40.000 kinderen op Jenaplan-basisscholen zijn niet niets.
- (8) Informeer de inspectie voor het voortgezet onderwijs, het Ministerie voor Onderwijs, Wetenschappen en Cultuur en anderen. ■

*Deze tekst werd geschreven door Kees Both, op grond van discussies en commentaren van: Nico Krop (Heerenveen), Zwanie Kunst (Veendam), Peter Seybel (Nijmegen), Henk Veneman (Hoogezand) en Freek Velthausz (Groningen).*

#### NOOT

1) *In 1975 werd in de Verenigde Staten, als reactie op het steeds verder doordringen van het testen met gestandaardiseerde tests ('big business'!!) de North Dakota Study Group on Evaluation opgericht, om deze trend te analyseren en te kritiseren en om alternatieven te ontwikkelen. Dat leverde een indrukwekkende reeks publikaties op, waarvan wij zouden kunnen leren. Deze publikaties zijn vrijwel allemaal in de Suus Freudenthal-Lutterbibliotheek aanwezig.*

#### LITERATUUR

*Biesebeek, J. te, e.a. (1986), Schoolprestaties van Jenaplan-kinderen in het vervolgonderwijs, Scriptie Noordelijke Leergangen, Leeuwarden (SJP 3031)*

*Both, K. (1995), Jenaplanonderwijs- zoeken naar zin: een standpuntbepaling van het Stoutenburgberaad van Jenaplanscholen, Hoevelaken: CPS (in voorbereiding)*

*Carini, P. (1993), Voortbouwen op de sterke punten van kinderen, in: Mensen-kinderen, jrg. 8, nr. 3.*

*Hein, G.E. (1975), An Open Education Perspective on Education, Grand Forks: Center for Teaching and Learning University of North Dakota: North Dakota Study Group on Evaluation (SJP 0148)*

*Patton, M.Q. (1975), Alternative Evaluation Research Paradigm, Grand Forks: Center for Teaching and Learning University of North Dakota: North Dakota Study Group on Evaluation (SJP 0873)*

*Standaert, R. (1993), De 'verzakelijking' van het onderwijs, in: P. Smeyers (red.), Heeft de school nog een vormingsproject? Leuven/Amersfoort: Acco*

*Sijben, N. (1986), Het Jenaplan onder de LOEP, in: Mensen-kinderen, jrg. 2, nr. 2*

*Zwart-Berentsen, H.L. (1982), Jenaplan-leerlingen in de brugklas- een vergelijkend onderzoek onder brugklasleerlingen, Rotterdam: Erasmus Universiteit, Faculteit der Sociale Wetenschappen (SJP 3022)*

*De SJP-nummers achter de titels slaan op het nummer in de Suus Freudenthal-Lutterbibliotheek op het CPS, waar deze publikaties in te zien en te leen zijn.*

*Ad Boes en Kees Both*

## KANSEN EN GEVAREN IN HET ONDERWIJSBELEID

### *een interview met Simon Steen, directeur VBS*

*"De ontwikkelingen gaan in een moordend tempo. Dat vraagt veel van mensen, vaak teveel. Je ziet veel mensen afknappen. Maar de roep om rust in het onderwijs moet je ook wantrouwen. Veranderingen zijn niet te vermijden."*

*"Wie bewaakt het evenwicht tussen het enthousiasme van mensen die iets fundamenteels willen veranderen in het onderwijs en het management van veranderingen? Het gevaar van cynisme is groot, terwijl in het onderwijs een positieve motivatie toch zo belangrijk is.*

*De overheid moet maat houden en bij de toch al snelle veranderingen niet nog eens een schepje er bovenop doen."*

*"De Nederlandse Jenaplanvereniging zou er goed aan doen, zich in verband met wachtgelden niet alleen defensief op te stellen, maar ook leerkrachten die gemotiveerd zijn de kans te geven een Jenaplankwalificatie te verwerven en een gewaardeerde plaats in een Jenaplanschool te krijgen. Jenaplanscholen moeten deze kunnen opvangen in teams, waarin de meerderheid al het Jenaplandiploma verworven heeft. Voor een dergelijke bij- en omscholing is geld beschikbaar en wordt beleid ontwikkeld"*

Enkele uitspraken van mr. Simon Steen, directeur van de Verenigde Bijzondere Scholen, de landelijke koepel van de besturen en directies van algemeen-bijzondere scholen, waaronder veel traditionele vernieuwingscholen. Simon Steen is q.q. zeer goed ingevoerd in het onderwijsbeleid. Aanleiding voor dit gesprek was de nieuwe samenstelling van de regering. Wat heeft 'paars' in petto voor traditionele vernieuwingscholen? Maar eerst werd er gesproken over ontwikkelingen in het onderwijsbeleid die al lang voor het 'parse kabinet' in gang gezet waren.

#### **Veranderingen in de derde macht**

"De veranderingen in de samenleving ballen zich samen in de school. De school heeft daarbij een meervoudige opdracht: overdragen van de cultuur, voorbereiden op een snel veranderende



samenleving (dus voor een onzekere toekomst) en zelf ook nog eens mee-veranderen. Er moet steeds meer rekening gehouden worden met veranderingen in het gedrag van ouders, kinderen, bedrijfsleven. Daarbij komt de overheid, die een eigen visie heeft en ook nog eens voor veranderingen zorgt, bijvoorbeeld in de wijze van besturen en budgetbeheersing. De ontwikkelingen gaan in een moordend tempo. Dat vraagt veel van mensen, vaak teveel. Je ziet veel mensen afknappen. Maar de roep om rust in het onderwijs moet je ook wantrouwen. Veranderingen zijn niet te vermijden.

Wie bewaakt het evenwicht tussen het enthousiasme van mensen die iets fundamenteels willen veranderen in het onderwijs en het management van veranderingen? Het gevaar van cynisme is groot, terwijl in het onderwijs een positieve motivatie toch zo belangrijk is. De overheid moet maat houden en bij de toch al snelle veranderingen niet nog eens een schepje er bovenop doen, bijvoorbeeld in het verleggen van financiële risico's naar scholen."

### **Niet op een koopje**

"Cynisme kan ook ontstaan door een te grote kloof tussen woorden en financiële daden. Een voorbeeld: In de tweede fase van het voortgezet onderwijs is een door de minister ingestelde stuurgroep enthousiast aan het werk gegaan. Die mensen hebben zich laten leiden door een droom, niet door budgettaire overwegingen. Daar zijn twee zaken voortvarend uitgewerkt:

- een beperkt aantal afstudeerprofielen of stromen, om de aansluiting met het hoger onderwijs te verbeteren;
- een visie op de bovenbouw als 'studiehuis', met veel zelfstandig en zelfverantwoordelijk leren.

Wat je nu ziet is dat de ideeën rond de afstudeerprofielen worden overgenomen door de regering, wat perspectieven opent voor het studiehuis. Maar voor dat laatste is er veel te weinig geld. Daardoor gaat juist de unieke en evenwichtige combinatie van rationalisering (in de studiepakketten) en de meer visionaire pedagogisch-didactische vernieuwingen de mist in. De randvoorwaarden voor het realiseren daarvan ontbreken eenvoudigweg. Hetzelfde zie je bij de nota over vitaal leraarschap (notabene

met de titel 'Het gedroomde koninkrijk'). Daarin is een stimulerende nieuwe visie neergelegd, die enthousiasme gewekt heeft, ook bij de minister. Maar voorts is van de 900 miljoen gulden die daarvoor nodig is slechts een kleine 300 miljoen beschikbaar, bovendien voor het grootste deel toch al begroot ('belegd') geld. De politiek moet geen enthousiaste verhalen omarmen en valse verwachtingen wekken. Beide zijn trouwens wel nodig, het vernieuwende enthousiasme en het nuchtere rekenen. Maar de spanning daartussen is nu wel erg groot."

### **De lasten en lusten van de deregulering**

Wat is, zo vragen wij, het belangrijkste motief achter de deregulering en het besturen-op-afstand? Gaat het alleen of vooral om budgetbeheersing?

"Deregulering wordt breed gedragen. Men wil weg uit de verstikkende regelgeving, die geen stimulans vormt voor eigen initiatief. Vanuit het bijzonder onderwijs gezien is dat zeker toe te juichen. Weg van een overheid die alles dichtregelt, naar een situatie waarin het eigen initiatief weer beloond wordt. Dat is een goed liberaal principe, dat niet alleen in de VVD en D'66 leeft, maar ook (om bij het 'parse' kabinet te blijven) in de sociaal-democratie wortels heeft. Dit motief is echter in de politiek verknoopt geraakt met bezuinigingen, met budgetbeheersing. Men wil de kosten van keuzes vooral zichtbaar maken op het niveau van school en instelling, in plaats van op nationaal niveau.

Iedereen wil de vrijheid van onderwijs overeind houden. Dat past ook bij het eigen initiatief van mensen. Het gevaar bestaat echter dat de vrijheid van onderwijs op afstand toch ingeperkt wordt, doordat budget-eisen worden verfijnd en er allerlei financieringsvoorwaarden geformuleerd worden. Je ziet het bijvoorbeeld bij het personeelsbeleid (TWAO, participatiefonds) en de schaalvergroting."

### **Kerdoelen**

Zo komen we op de kerndoelen.

"Binnen de VBS zijn wat dat betreft twee stromingen te onderkennen. Een stroming waarin men zegt: 'Het kan geen kwaad, laat de overheid maar duidelijk

zijn in wat zij (als deugdelijkheidseis) van de scholen verwacht. Dat is een houvast voor ouders. Maar er moet wel voldoende ruimte zijn om zelf als school eigen methodes te kiezen en die ruimte is er ook'. Een andere stroming zegt: 'Er moeten kwaliteitseisen zijn, maar binnen een ruim kader willen wij zelf vaststellen wat die kwaliteitseisen zijn. Die hangen samen met de visie op onderwijs die wij hebben geformuleerd. Ook willen wij zelf de zo geformuleerde kwaliteitseisen bewaken'. Men zal onthefing vragen van de landelijke vastgestelde kerndoelen, omdat men die niet neutraal vindt en niet vindt sporen met de eigen onderwijsvisie. Een dergelijke onthefing is in



*Simon Steen, directeur VBS*

principe mogelijk. Sommige Vrije Scholen zijn nog verder gegaan en willen geen beroep doen op de onthefingsmogelijkheid, omdat men het formuleren en opleggen van kerndoelen als zodanig in strijd vindt met de vrijheid van onderwijs, zoals die is vastgelegd in de grondwet en in internationale verdragen. Zij hebben daarom een proces aangespannen tegen de staat, een proces dat zij in eerste instantie hebben verloren, maar waartegen zij weer in hoger beroep gegaan zijn.

Bij de uitvoering van beleid moet de overheid in elk geval voldoende ruimte geven voor eigen vormgevingen daarvan, inclusief eigen manieren van toetsing. De overheid spreekt snel over kwaliteitsbewaking. Veel belangrijker is kwaliteitszorg, dicht bij de school: het vaststellen wat men onder kwaliteit verstaat en hoe men dat meet. Pas aan het eind komt dan het extern verantwoording afleggen, op aanwijzingen van de overheid."

## **Liberaal traditie(s)**

Hoe ligt dit, binnen de al genoemde liberale traditie? Een deel van de liberalen in de VVD gaat hier niet in mee. Daar wordt vooral economisch over het onderwijs gedacht. Dat geldt ook voor een deel van de PvdA.

“De mogelijkheid van het vragen van ontheffing past wel binnen een liberale traditie: ruimte bieden aan een groep die zichzelf organiseert om zelf de kwaliteitszorg te organiseren. Binnen het liberale gedachtengoed zie je in verband met dit soort problemen twee stromingen: een meer gouvernementeel ingestelde stroming en een waarin het particulier initiatief sterk gewaardeerd wordt. In de gouvernementele stroming redeneert men als volgt: Onderwijs is deel van het publieke bestel, een belangrijke investering. De overheid betaalt en wie betaalt bepaalt. Doelmatigheid is van belang, men wil waar voor het geïnvesteerde gemeenschapsgeld. Dat betekent dus: controle op het rendement, via het inbouwen van enkele meetpunten en nationaal georganiseerde selectierondes: bij de overgang van basis- naar voortgezet onderwijs en van voortgezet naar hoger onderwijs.

De op het particulier initiatief gerichte stroming stelt zijn vertrouwen meer in de vrije markt. De ordening van de samenleving, en dus ook van het onderwijs, komt in die visie vooral voor rekening van verantwoordelijk en zelfbewust handelende burgers. De overheid moet daar zo min mogelijk op ingrijpen.

Binnen de paarse coalitie zijn beide stromingen vertegenwoordigd en het is nog maar de vraag welke van de twee daarbinnen het sterkst naar voren zal komen. Wordt het de meer gouvernementele of de sterker particuliere lijn? Bij de eerste worden uitvoeringstaken bij het veld neergelegd, maar worden deze wel via financieringsvoorwaarden aangestuurd. De overheid gaat minder doen (beperkt zich tot kerntaken), maar men legt wel veel nadruk op de competentie van de overheid tot controle. De tweede stroming heeft meer een fundamenteel vertrouwen in het particulier initiatief”.

## **Zonder CDA: gevolgen?**

Wat betekent het dat het CDA niet meedoet?

“Ik zie dat men in de paarse coalitie probeert de discussie met het CDA over confessionele organisaties en met name over het onderwijs te voorkomen. Men wil waarschijnlijk niet de angst voeden die bij christelijke organisaties leeft dat ‘paars’ betekent dat hun werk ondermijnd wordt. De nieuwe situatie zou ook wel eens tot een wijze zelfbeperking van deze coalitie kunnen leiden. Daar kan ook de gedachte achterzitten, dat het CDA in de toekomst wellicht weer coalitiepartner zal worden. Aan de andere kant zie je aanvallen op het bijzonder onderwijs, bijvoorbeeld het ter discussie stellen van ouderbijdragen en van de reiskostenvergoeding voor schoolbezoek. Voor de coalitie kan ook gelden: nu hebben we de kans om snel door te pakken, zonder het CDA. Dat zie je bijvoorbeeld in het opdoeken van het koepeloverleg en in plaats daarvan overleg met organisaties van besturen, leerkrachten en ouders, los van hun grondslag. Dat is een belangrijke stap in de richting van de institutionele ontzuiling van het onderwijs, maar in de politieke discussie komt dat niet boven tafel. Het zou van politieke moed getuigen als de staatssecretaris dit zou erkennen. Het wordt echter gemotiveerd op bestuurstechnische gronden. Ook de discussie rond de reiskostenvergoeding kun je in dat licht zien. Als je hier als overheid te sterk ingrijpt, doe je afbreuk aan de vrijheid van onderwijs.

De manier waarop de staatssecretaris de ouderbijdrage ter sprake heeft gebracht zegt iets over haar denken. De overheid bekostigt het onderwijs en zij suggereert nu dat enkel het heffen van een ouderbijdrage als zodanig al zorgwekkend is. Wat is dan de waarde van particulier initiatief? Natuurlijk moet je uitschieters ter discussie stellen, maar het gaat tever om, zoals de staatssecretaris doet, de ouderbijdrage in het schema van arme tegenover rijke scholen te trekken.

Als de overheid de plicht om onderwijs kostendekkend te financieren steeds minder waarmaakt is het wrang als dezelfde overheid scholen vermanend toespreekt als zij hier aanvullende middelen proberen te krijgen.”

## **Richting**

Hier verwijst Steen instemmend naar het recente rapport ‘De school van de samenleving’:

-”de secularisering en ontkerkelijking gaat nog steeds door; ik zeg dat zonder juichtoon, want er gaat ook veel waardeverloren, maar nuchter bezien is het wel zo;

-deze verschuivende verhoudingen komen in het onderwijs nog nauwelijks tot uiting; er zijn, getalsmatig gezien, teveel rooms—katholieke en protestants-christelijke scholen;

-in het algemeen zie je steeds meer richtingen ontstaan, waaronder allerlei esoterische stromingen. Er zijn inmiddels 19 richtingen. Je ziet dus een uitwaaiing van het richtingsbegrip. De overheid moet steeds vaker uitspraken doen en over wat wel en wat geen ‘richting’ is, als scheidsrechter fungeren. Dat is een wonderlijke rol voor de overheid. De grondwet geeft geen definitie van ‘richting’. De commissie die begin deze eeuw voorstellen deed voor de financiële gelijkstelling van het openbaar en het bijzonder onderwijs verstond er onder: ‘ieder samenbindend beginsel, op grond waarvan mensen een school willen stichten’. Daarbij noemden zij, opmerkelijk genoeg, ook pedagogische beginselen, naast levensbeschouwelijke.

Wat zou er gebeuren als de overheid bij beslissingen over bekostiging niet langer ‘richting’ als uitgangspunt zou nemen? Zou het stelsel dan in elkaar storten? Als het antwoord ‘ja’ zou zijn moet je je nog eens ernstig beraden, voordat je zoiets zou doorvoeren. Misschien zou je met verstandige overgangsmaatregelen lucht kunnen geven aan nieuwe ontwikkelingen, zonder de vrijheid van onderwijs aan te tasten. Centraal blijft staan het respect dat de overheid dient te hebben voor initiatieven van ouders.

De vrijheid van richting komt overigens ook steeds meer onder spanning te staan bij de personeelsproblematiek”.

## **Wachtgelders en Jenaplandidiploma**

“Het probleem van de wachtgelders wordt als steeds nijpender ervaren. Het geld daarvoor en voor het ziekteverzuim gaat af van de onderwijsbegroting. Van-

**Op dit moment kunnen de volgende richtingen worden onderscheiden (Postma, 1992):**

*rooms-katholiek; protestants-christelijk; vrijgemaakt-gereformeerd; reformatorisch; gereformeerde belijdenis; gereformeerde grondslag; bijzonder neutraal/algemeen-bijzonder; antroposofisch (vrije school); joods-orthodox; joods-liberaal; plato; rozenkruizers; islamitisch-orthodox; islamitisch-liberaal; hindoeïstisch; evangelisch; hernhutter; transcendente meditatie*

daar maatregelen als de TWAO en het Participatiefonds. Beide dragen tevens bij aan de afbraak van de geïnstitutionaliseerde ontzuiling en dat begon al in de coalitie met het CDA”.

We vragen wat in deze situatie nog de waarde is van het Jenaplandiploma.

“Tot nu toe is het Jenaplan-karakter van een school niet als richting erkend. Een levensbeschouwelijke grondslag wordt als zodanig wel erkend, maar ook dat staat, zoals we zagen, onder druk.

Het valt daarom niet te verwachten dat pedagogische verscheidenheid tot erkenning als richting zal leiden. Jenaplan en Montessori hebben wel een ‘pseudo-erkenning’, vanwege de erkenning van het diploma als ‘aanvullende bewijs van bekwaamheid’ in de zin van de Wet op het Basisonderwijs.

De bekwaamheidseisen gelden alleen als de school daarin een consistent

beleid gevoerd heeft. Dat kun je volhouden, het is je goede recht. De Nederlandse Jenaplanvereniging zou er goed aan doen, zich in verband met wachtgelders echter niet alleen defensief op te stellen, maar ook leerkrachten die gemotiveerd zijn de kans te geven een Jenaplankwalificatie te verwerven en een gewaardeerde plaats in een Jenaplan-school te krijgen. Jenaplanscholen moeten deze kunnen opvangen in teams, waarin de meerderheid (bijvoorbeeld vijf van de acht teamleden) al het Jenaplandiploma verworven heeft. Als in dit geval bijvoorbeeld drie andere leerkrachten, die van andere scholen komen, belangstelling hebben en ook verder duidelijk gemotiveerd zijn om de Jenaplan-bekwaamheid alsnog te behalen, moeten zij toch in zo’n team opgenomen kunnen worden? Scholen krijgen als collectief steeds meer de inspanningsverplichting

om wachtgelders via scholing geschikt te maken voor een school of groep van scholen waar vacatures komen. Daar moet je tijdig op inspelen, een inschatting maken wat nodig is in de nabije toekomst. De gemeenschap heeft er belang bij dat er een goed functionerende onderwijsarbeidsmarkt komt en de NJPV heeft daarin een eigen taak. Voor een dergelijke bij- en omscholing is geld beschikbaar. Overleg van de NJPV met het Sectorbestuur Onderwijsarbeidsmarkt over het arrangement dat je voor het Jenaplanonderwijs zou kunnen arrangeren lijkt mij verstandig. De Werkmaatschappij Scholing en Bemiddeling kan hierin ook een partner zijn. Kortom: het gaat om het verdedigen van rechten, maar ook om flexibiliteit. De VBS, als nationale werkgeversorganisatie, wil de NJPV erbij helpen dit verder uit te werken en wil ook verder haar invloed aanwenden om een en ander te realiseren.” ■

**LITERATUUR**

*-Het Algemeen Bijzonder Onderwijs in Perspectief, Den Haag: VBS 1989*

*-Commissie Aanpassing Scholenbestand, De school voor de samenleving - Vernieuwingen in de relatie tussen maatschappelijke ontwikkelingen en scholenbestand basisonderwijs, Nijmegen/Amsterdam: ITS/SCO-Kohnstamm Instituut, 1994*

*Jan Durk Tuinier en Geu Visser*

## HERINNEREN VOOR DE TOEKOMST

*Dit jaar is het vijftig jaar geleden dat er een einde kwam aan de Tweede Wereldoorlog. De herinneringen aan deze zwarte periode mogen voor kinderen van vandaag niet alleen als geschiedenis behandeld worden. Ook actuele vraagstukken zoals schendingen van mensenrechten, dreigende vormen van nationalisme en racisme roepen de vraag op wat wij als opvoeders van de geschiedenis moeten leren en wat wij de nieuwe generatie aan bagage moeten meegeven.*

Ruim twintig jaar na het einde van de Tweede Wereldoorlog verklaarde Theodor Adorno: ‘Dat Auschwitz niet nog eens zal vóórkomen, is de allereerste eis die men aan de opvoeding dient te stellen (...). Ieder debat over opvoe-

dingsidealen is nietig en van geen belang tegenover dit ene: dat Auschwitz zich niet zal herhalen’.

Dat was in 1966 en met het woord ‘Auschwitz’ bedoelde Adorno, behalve het beruchte voormalige vernietigings-

kamp, de jodenvervolging in Europa van 1933 tot 1945. Als we tegenwoordig ‘Nooit meer Auschwitz!’ zeggen, dan bedoelen we met ‘Auschwitz’ nog iets ruimers, iets dat zowel met ons verleden als onze toekomst te maken heeft: ‘Het godsdienstig fanatisme, het nationalisme, het racisme en de uiterste vorm daarvan, het antisemitisme’.

### **Verleden, heden, toekomst**

‘Herinneren voor de toekomst’ betekent dat we niet slechts met het verleden bezig mogen zijn. Voor het onderwijs wordt rond ‘Vijftig jaar na de Tweede Wereldoorlog’ geprobeerd om de herdenking en de viering daarvan een

hedendaagse invulling te geven, mede ingegeven door het feit dat de mensen die de oorlog hebben meegemaakt ouder worden en er een moment zal komen dat er geen levende getuigen meer zijn. Maar ook omdat de jeugd van nu sterker betrokken is op het heden en op de toekomst. Tevens is er een ontwikkeling waarneembaar waarin mensen de actuele vragen ten aanzien van oorlog, vrede en de bescherming van mensenrechten willen betrekken bij herdenking van gebeurtenissen uit het verleden. Inzicht in het verleden kan het inzicht in het heden versterken en zelfs perspectieven voor de toekomst bieden. Het gaat om 'Herinneren voor de toekomst'.

### **Niet vergeten en nu handelen**

'Herinneren voor de toekomst' heeft twee belangrijke doelstellingen. In de eerste plaats hebben de activiteiten betrekking op het niet-vergeten wat er in het verleden heeft plaatsgevonden. Dat er een oorlog was, dat mensen angsten hebben gekend, dat soldaten hebben gevochten, dat vrijheidsrechten werden geschonden en opnieuw verworven. Het niet-vergeten krijgt vorm door een actieve manier van herinneren en kennisverwerven.

In de tweede plaats zijn de activiteiten gericht op het handelen van mensen in het heden, met het oog op de toekomst. Dan staat de vraag centraal: Hoe kunnen mensen in vrede met elkaar samenleven, binnen de grenzen van ons land maar ook daar buiten?

### **Vrede is meer dan geen oorlog**

Vrede wordt door veel mensen als een toestand opgevat, terwijl we er ons van bewust zijn dat vrede niet zomaar uit de lucht komt vallen. Vrede ontstaat door het handelen van mensen. Het is zichtbaar in de geschiedenis en in ons leven van alledag. We hebben er veel andere woorden voor zoals vrijheid, rust, vriendschap, liefde en gerechtigheid en solidariteit. De meeste mensen omschrijven het woord 'vrede' vanuit een negatief gezichtspunt, vanuit een situatie van onvrede. Vrede is dan geen oorlog, geen honger, geen ruzie en geen vijanden. Dat komt wellicht door het feit dat mensen

vrede pas benoemen wanneer die afwezig is. Vrijheid is heel gewoon voor de meeste mensen. We denken er niet bij na en we kunnen ons, wanneer we na de Tweede Wereldoorlog geboren zijn, nauwelijks een voorstelling maken van een situatie waarin er geen vrijheid van meningsuiting is. Het doel van vredeseducatie is het begrip 'vrede' dichterbij het alledaagse denken en handelen van mensen te brengen. Dat vrede aan de ene kant heel gewoon en alledaags is in onze situatie en dat we aan de andere kant allemaal situaties van onvrede ervaren. In ons eigen leven, in onze eigen samenleving en verder weg door beelden en berichten van oorlogen. Door middel van vredeseducatie kunnen we ontdekken dat mensen van alle tijden en plaatsen in staat zijn tot het voeren van oorlogen en het schenden van mensenrechten, maar ook tot het maken van vrede en het beschermen van mensenrechten. Het gedenken van gebeurtenissen uit het geschiedenis krijgt op deze manier een relatie met de actualiteit. Gedenken wordt dan niet alleen bepaald door het verdriet van het verleden maar ook door de vreugde om de vrijheid in het heden en het verheugen op de toekomst.

### **Feest**

Als u geluk heeft wordt er op 5 mei bij u aangebeld. Duizenden kinderen gaan de straat op met hun 'kijk' op bevrijding. Op honderden scholen wordt meegedaan aan het project de 'ANDERE KIJK' doos. Kinderen tussen de 7 en 10 jaar maken kijkdozen waarmee ze op bevrijdingsdag op pad gaan. U kunt ze tegenkomen op straat, op vrijmarkten en zoals gezegd: bij u aan de deur.

De kleuters maken vlaggen en veel scholen zullen omstreeks bevrijdingsdag vrolijk versierd zijn. De vlaggen zijn het resultaat van het onderwijsproject 'De Vlag is zoek' dat speciaal is ontwikkeld voor de onderbouw. Voor de twee hoogste groepen van de basisschool is een musical geschreven: 'De Polykroon van Idem Dito'. Een vrolijk verhaal waarin alle spelers precies gelijk worden, iedereen wordt Idem Dito.

Op 5 mei is het vijftig jaar geleden dat Nederland werd bevrijd van een regime

dat was gebaseerd op vooroordelen en discriminatie. Wie maar iets 'anders' was werd getreiterd of vermoord. Het Nationaal-Socialistische systeem predikte de gedachte dat er vrede zou komen, als bepaalde groepen uitgeroeid zouden worden: Joden, zigeuners, homoseksuelen ... Na deze zuiveringen zou een heilstaat ontstaan waarin iedereen zoveel mogelijk gelijk zou zijn.

Om de uitroeiing acceptabel te maken werd gebruik gemaakt van het zondebokmechanisme. Vooral de Joden kregen de schuld van alle onvrede. De propaganda was er op gericht om het volk het idee te geven dat, als deze 'schuldenaars' zouden verdwijnen, daarmee ook de onvrede zou verdwijnen. Om de zondebokken tot prooi te maken werden vooroordelen aangewakkerd en was discriminatie toegestaan.

### **Zondebok**

Het maken van zondebokken is niet alleen ten nadele van de slachtoffers, maar ook ten voordele van de pesters en meelopers. Als je meedoet om een ander tot zondebok te maken, loop je zelf minder risico om tot zondebok gemaakt te worden. Bovendien zijn velen gevoelig voor het mechanisme dat, als je een ander minder acht, je jezelf iets beter voelt.

Het onderwijsmateriaal dat in opdracht van het Nationaal Comité 4 en 5 mei is ontwikkeld, geeft kinderen inzicht in bovengenoemde mechanismen. Het sluit aan bij het thema dat gekozen is voor dit bijzondere herdenkingsjaar: Artikel 1 van de grondwet, waarin wordt bepaald dat mensen in gelijke gevallen gelijk moeten worden behandeld. Discriminatie op grond van huidskleur, sexe, afkomst, leeftijd, politieke overtuiging en geloof is verboden. Op het eerste gezicht lijkt dit thema minder geschikt voor jonge kinderen maar bij nadere beschouwing blijken er veel mogelijkheden te zijn. En de ervaring leerde ons: vooral leuke mogelijkheden.

### **Lessuggesties**

We doen met de kinderen een vraag- en antwoordspelletje. Hen wordt gevraagd hun mening te geven door steeds ja of nee te kiezen. Dit kan door ieder kind



een gekleurd stembriefje te geven waarop staat 'ja' en een stembriefje met 'nee' van een andere kleur. Nog eenvoudiger is als de kinderen gaan staan bij 'ja' en blijven zitten bij 'nee', of de kinderen een open danwel gesloten vuist op te laten steken. U stelt de vragen en de kinderen maken bij elke vraag hun mening kenbaar. De score wordt bijgehouden.

Bananen zijn krom, ja of nee?

Meisjes kunnen voetballen, ja of nee?

Alle mensen zijn gelijk, ja of nee?

Alle mensen zijn verschillend, ja of nee?

Alle mensen moeten gelijk behandeld worden, ja of nee?

Alle mensen zouden gelijk moeten zijn, ja of nee?

Uit ervaring is gebleken dat veel kinderen geneigd zijn om ja te kiezen bij de vraag of alle mensen gelijk zijn. Er is echter geen mens gelijk, iedereen is verschillend en moet dus eigenlijk ook apart behandeld worden. Om dit duidelijk te maken kunnen nog een paar vragen gesteld worden. De bedoeling is dat kinderen leren te nuanceren, dat hun eerder opgeworpen mening kan veranderen onder invloed van argumenten.

Mannen en vrouwen moeten op de Olympische Spelen gelijk behandeld worden, ja of nee?

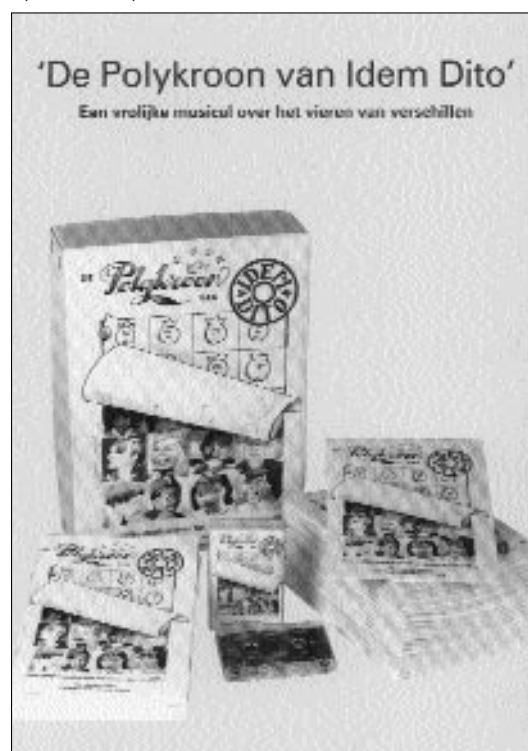
Sommige kinderen hebben recht op extra taalles, ja of nee?

Kinderen hebben evenveel recht op een zitplaats in de bus als een bejaarde, ja of nee?

Vervolgens stelt u opnieuw de eerste vier vragen. Wellicht zijn kinderen van mening zijn veranderd. Een kind dat van mening verandert, van ja naar nee, of van nee naar ja, wordt door u om uitleg gevraagd. Het blijkt erg boeiend te zijn met kinderen te filosoferen over de vraag in welke zin mensen gelijk zijn en in welke zin mensen verschillend zijn. Want iedereen is anders. Wie om zich heen kijkt, ziet dat ieder mens verschillend is. Niet alleen wat uiterlijk betreft maar ook ten aanzien van karakter, temperament en mogelijkheden. Verschillen vragen om een positieve waardering, omdat we daardoor kennis kunnen maken met het unieke van mensen. Stel je voor dat we allemaal gelijk zouden zijn. Gelijk aan

wie? Allemaal koningin? Iedereen dezelfde smaak? Allemaal dezelfde kleren? Niemand meer buitenlander?

Het antwoord op de vraag of iedereen gelijk behandeld moet worden, ligt besloten in de toevoeging in de grondwet van het zinnetje 'in gelijke gevallen'. De wet beoogt mensen recht te doen en niet te discrimineren, geen onderscheid te maken louter om het simpele feit dat ze anders zijn. Toch betekent het tegelijkertijd dat mensen die in ongelijke en onrechtvaardige situaties zitten bescherming krijgen. Mensen die zwak of achtergesteld zijn, en zich dus niet in een 'gelijke situatie' bevinden, hebben recht op extra hulp.



### De bovenbouw

De musical 'De Polykroon van Idem Dito', die speciaal is geschreven voor het bijzondere herdenkingsjaar, is vooral geschikt als afscheidsactiviteit voor groep acht. In het eerste deel van het verhaal wordt het ideaal gepredikt, dat er vrede zal komen als iedereen gelijk wordt. Het lijkt heel mooi maar de ouders en de andere toeschouwers zal toch een gevoel bekruipen dat er iets niet klopt.

Als het doek open gaat zien we dans- en zanggroep 'Irene' (vrede), druk bezig met de repetities voor de uitvoering tijdens het 200-jarig bestaan van hun land

Polemos (oorlog). Dit land staat bol van conflicten en ruzies. De repetities van 'Irene' verlopen ook niet vlekkeloos. Dan verschijnt Xenopia (vreemde) op het toneel. Hij zegt gestuurd te zijn door een ruimtewezen: Idem Dito (gelijk). Van hem kreeg hij de Polykroon, die in staat is alle mensen aan elkaar gelijk te maken. Alle mensen worden gelijk aan de drager van de kroon. Allemaal gelijk! Geen verschil en geen ruzie meer tussen mensen. Maar dat pakt heel anders uit. Juist wanneer we het unieke van mensen ontkennen, kan niemand meer zichzelf zijn. Daarom neemt dansgroep 'Irene', na enkele spannende verwickelingen en komische situaties, voorgoed afscheid van de Polykroon. De musical eindigt met een loflied op de diversiteit van mensen en de pluriforme, multiculturele samenleving.

### Kijkdozen

Met de kinderen van groep drie tot zeven gaan we kijkdozen maken. Ter introductie vertelt u in een geheimzinnige sfeer dat er op de gang een heel aardig persoon te zien is, volgens u de aardigste van de hele wereld. U vraagt de kinderen wie van hen die persoon wel eens wil zien. Om de beurt mogen de kinderen naar de gang maar als ze terugkomen mogen ze niet verklappen wie ze gezien hebben. (Terwijl de kinderen om de beurt naar de gang mogen, speelt u het

spelletje 'Ik zie, ik zie wat jij niet ziet'). Op de gang heeft u een doos met een dekfel klaar gezet met daarop geschreven: 'Hierin zie je het aardigste kind van de wereld'. Onderin de doos heeft u een spiegel gelegd. De bedoeling van deze opdracht is dat de kinderen een positieve bevestiging krijgen van hun zelfbeeld. Nadat alle kinderen naar de gang zijn geweest en ze hun reactie hebben kunnen geven, gaan we via 'Ik zie, ik zie wat jij niet ziet' over naar het begrip 'kijken'. Dit gesprekje over kijken en zien moet verhelderend werken. We gaan uiteindelijk toch aan de slag met kijkdozen. U laat de kinderen de illustraties van de taart en van de pijlen zien. Nog leuker is het om

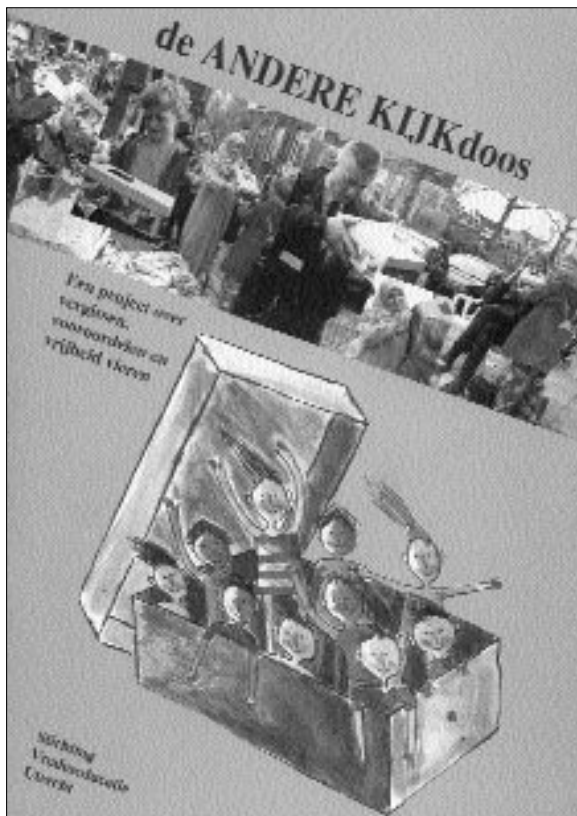


de plaatjes te kopiëren en ze individueel of in groepjes ernaar te laten kijken. De bedoeling is te ervaren dat kinderen verschillend waarnemen en interpreteren. Dit kan gebeuren door vragen te stellen: Wat zie je? Hoeveel kaarsjes tel je? Wie

komt te staan: 'Hier zie je de aardigste mens van de wereld'.

### De onderbouw

Hoe maken we kleuters de betekenis van bevrijding duidelijk? We kunnen niet zomaar vertellen dat er heel lang geleden, toen opa en oma nog klein waren, oorlog was in Nederland. Omdat het begrip 'vroeger' voor hen moeilijk te begrijpen is. Toch komen ook jonge kinderen thuis en op school in aanraking met de activiteiten rondom herdenken en bevrijding vieren. Op 4 mei worden de vlaggen half stok gehangen en op 5 mei wapperen ze in de top van de vlaggemast.



Het onderwijsproject 'De vlag is zoek' is een aanzet om de betekenis van het begrip 'bevrijding vieren' aan kleuters duidelijk te maken. Kernwoorden als vertrouwen, geborgenheid en veiligheid spelen

hierin een belangrijke rol. Het project bestaat uit een thema-verhaal, dat speciaal voor jonge kinderen is geschreven. Het verhaal wordt in drie afleveringen verteld, ondersteund door aansprekende illustraties. Door toepassing van de verwerkingssuggesties, zoals het verhaal naspelen, schimmenspel, stripverhaal, het lied 'De vlag is zoek', kleurplaat en dans, beleven de kinderen de bedoelingen en de symboliek van het vieren van bevrijding.

We beginnen met een kringgesprek over feestvieren. Wie is er pas jarig geweest? Wat hoort er bij een verjaardagsfeest? Je krijgt een cadeau, er hangen slingers, je stoel is versierd, er wordt taart gegeten en er komt visite. Niet iedereen is op dezelfde dag jarig. Weten de kinderen wanneer ze jarig zijn? Waarom vieren ze juist op die dag hun verjaardag? Je viert je geboortedag, de dag waarop je leven begonnen is. Dat is een feestje waard. Ken je nog andere feesten? Bruiloftsfeest, suikerfeest, sinterklaasfeest,

kerstfeest en/of andere religieuze feesten, schoolfeest, streek- of plaatsgebonden feesten.

Zijn er kinderen die iets kunnen vertellen over een jubileumfeest, bijvoorbeeld een 12 1/2-jarig huwelijksfeest van hun ouders? Belangrijk is dat de betekenis, de reden van de feesten naar voren komt.

Vervolgens praten we over de betekenis van een vlag. Het leukste is als de vlag de klas in gehaald wordt. Wanneer gebruik je een vlag? Op koninginnedag, als er iemand geslaagd is, of door supporters bij sportevenementen. Er hangen ook vlaggen bij winkels en bedrijven.

Laat de Nederlandse vlag zien en zo mogelijk ook andere vlaggen of afbeeldingen ervan. Als er allochtone kinderen in de groep zijn, kunnen de vlaggen uit het land van herkomst bekeken worden, zodat duidelijk wordt dat elk land een eigen vlag voert. Bekijk samen de verschillende kleuren en patronen. Wanneer de school een eigen schoolvlag heeft, kan worden ingegaan op het gebruik en de betekenis ervan. Probeer de kinderen duidelijk te maken dat vlaggen vaak symbolen bevatten, die een betekenis hebben. U kunt ook vertellen dat kleuren opzettelijk gekozen zijn vanwege de betekenis, de symboliek. Zo wordt de kleur groen dikwijls gebruikt om bossen en landerijen te symboliseren. De kleur blauw lucht, zee of rivieren. Wit wijst op vrede en geel staat voor de zon of gouden stranden. Ook kan hierbij uitleg omtrent het gebruik en de betekenis van de oranje wimpel in Nederland aan de orde komen. De wimpel wordt alleen gebruikt als er rondom het Koninklijk Huis iets gevierd wordt.

Vervolgens gaan we vlaggen maken. Met een kartelschaar worden kleine vlaggetjes in de gewenste vorm en grootte geknipt. Ieder kind versiert een vlaggetje. Er zijn verschillende mogelijkheden.

Met (textiel-) stiften:

- jezelf tekenen
- hand omtrekken en inkleuren
- naam opschrijven en versieren
- vormen omtrekken en inkleuren

Met (textiel-)verf:

- patronen stempelen

- handomtrek inschilderen
- sjabloneren met vormen (dieren, bloemen, bomen enz.)

De vlaggetjes worden in het gewenste patroon aan elkaar gestikt. Indien we naden aan de achterzijde willen vermijden, dan leggen we de randen van de vlaggetjes iets over elkaar en stikken ze met een zig-zagsteek vast. De vlag kan ook gevoerd worden. Hierdoor wordt de vlag wel zwaarder, maar dan kunnen we er ook een vaandel van maken. Maak in dat geval lussen aan de bovenzijde van de vlag. Steek een stok door de lussen. Bevestig aan de uiteinden haken, waaraan een touw vastgemaakt kan worden om het vaandel te hissen.

Na het maken van de vlaggen worden in een kringgesprek de belangrijkste punten uit de vorige kringgesprekken herhaald: Feestvieren doe je niet zonder reden. Bij sommige feesten wordt de vlag gehesen. Elk land heeft een eigen vlag.

Laat vervolgens een afbeelding zien van een vlag die halfstok hangt.

Vertel dat vlaggen soms halfstok gehangen worden. Wat zou dat betekenen? Omdat er iets gebeurd is waardoor de mensen verdrietig zijn.

In Nederland is er ook een dag in het jaar waarop we de vlag halfstok hangen.

Dat doen we omdat we dan weer terugdenken aan de oorlog. Dat gebeurt elk jaar op 4 mei als om acht uur iedereen twee minuten stil is om aan de oorlog te denken.

Toen de oorlog voorbij was waren de mensen heel blij. Zo blij, dat ze de vlag uitstaken. Ook nu nog zijn we blij dat er geen oorlog is, dat niemand over ons de baas speelt en dat we niet bang hoeven te zijn. Daarom steken we weer de vlag uit. Het is feest, omdat we veilig kunnen wonen en niet bang hoeven te zijn. Dit vieren we ieder jaar op 5 mei.

Zingen en dansen

Bij het aanleren van het lied 'De vlag is zoek' komen verschillende muzikale aspecten aan bod, zoals toon overnemen, maat, reageren op een thema (bij een bepaalde regel opstaan of je hand opsteken), wisselzang, begeleiding met eenvoudige muziekinstrumenten.

De kinderen gaan zingend en dansend door de school.

De dans bij het lied kan verder uitgewerkt worden (zie de hieronder genoemde materialen), in allerlei variaties.

Als er een vlag gemaakt is, kan deze opgehangen worden aan het plafond of een korfbalpaal, zodat de kinderen er omheen kunnen dansen op de muziek van het lied 'De vlag is zoek'. Nog leuker is om buiten de gemaakte vlag te hissen en daaromheen te dansen.

Er zijn nog meer zangspelen die zich hiervoor lenen.

- We maken een kringetje.
- Twee aan twee.
- Meisjelief kom dans met mij.

Zo komen ook bij kleuters herdenken en vieren aan bod in een vorm die bij hen past.

Jan Durk Tuinier en Geu Visser zijn werkzaam bij de Stichting Vredeseducatie te Utrecht.  
Informatie: Stichting Vredeseducatie Utrecht, tel: 030 - 723500..

### De vlag is zoek

L + m. Mar van der Velden

Ma ja, de vlag is zoek.  
Wie kan hem vinden?  
En we help de vlag te zoek.  
Hang in de veld.  
In hij bij jou want? Nee ook niet.  
In hij bij jou want? Nee ook niet.  
Ligt hij daar ook- ter, want hij daar te- want?  
Hang in de veld.  
Het is een van die- want- van. Wie hem  
vond vlag hem dat hem- den. Met een  
vlag- gel en een gaat hij in top  
Hang in de veld.

#### IN HET ARTIKEL GENOEMDE MATERIALEN

- **DE VLAG IS ZOEK.**  
Auteur: Joke Bouwman.  
Illustraties: Frank Schutten. 40 pag. formaat A4. Prijs f 15,-. (Eén exemplaar per groep is voldoende).

- **de ANDERE KIJK-  
doos.** Samenstelling en  
illustraties: Meindert  
Keuning en Margreet  
Allema. 40 pag. formaat  
A4. Prijs f 15,-.  
(Eén exemplaar per  
groep is voldoende).

- **DE POLYKROON VAN  
IDEM DITO.** Teksten en  
muziek: Mar van der  
Velden. Het pakket  
bestaat uit een muziek-  
cassette (A-kant zang  
en orkest en B-kant  
orkest en geluidseffec-  
ten), 30 leerlingenboek-  
jes (A5 formaat) en een  
docentenboek (A4 for-  
maat) met achtergrond-  
informatie, lessugges-  
ties, de complete tekst  
en muziek, decor/uit-  
voeringsinstructies.  
Prijs f 75,-.

Het lied "De vlag is  
zoek" uit het  
gelijknamige boek.

# NEDERLANDS ALS TWEDE TAAL

## Een praktijkschets uit de onderbouw van Jenaplanschool 'Shalom' in Apeldoorn.

Riet van der Lee, werkzaam in de onderbouw (kleuters) van 'Shalom', constateerde dat zij ondanks het feit dat zij het nodige aan de bevordering van het taalgebruik door allochtone (en taalzwakke Nederlandse) kinderen deed, toch nog niet tevreden was over de resultaten. De vraag die zij zichzelf in het kader van de afstudeeropdracht van de Jenaplancursus stelde, was: 'Hoe kan ik verbetering brengen in het maken van zinnen door allochtone en taalzwakke Nederlandse kinderen?'

Voordat zij vertelt op welke wijze zij heeft geprobeerd op deze vraag een antwoord te vinden, geeft zij eerst een overzicht van 'talige' activiteiten die in haar onderbouw gedaan worden. Activiteiten die er allemaal op gericht zijn het taalgebruik op een hoger plan te brengen.

### Talige activiteiten

De speelhoeken zijn een stimulans om met elkaar 'in gesprek' te komen.

Door de kleuters aan te moedigen eens bij 'de burens' (de tweede onderbouwgroep) op bezoek te gaan (in een vergelijkbare hoek), wordt het spreekgedrag bevorderd.

Toneel is gekoppeld aan de verkleedhoek. Kinderen die daar hebben gespeeld, mogen een voorstelling geven in de verslagkring.

*Poppenkast.* Om de dag is die voor de groep beschikbaar als keuzeactiviteit.

In de verslagkring mag een voorstelling worden gegeven.

*Verslagkring.* Na een werkles wordt verslag gedaan van het spelen in de hoeken.

Kijk- en vertelkring voor de kinderen die iets wil vertellen of laten zien. Moeilijk vertellende kinderen worden gestimuleerd iets (van huis) te laten zien in de kring.

*Leeskring.* Tien minuten voor schooltijd mogen de kinderen met hun ouders het lokaal in. Op de kringtafel ligt een verzameling boekjes, spelletjeskaarten, gedichtenkaarten en het woordenboek. Het materiaal heeft zoveel mogelijk te maken met het lopend project. Ouders (de laatste jaren ook de meeste allocht-

ne ouders) en kinderen gaan gezellig zitten en bekijken het materiaal, praten erover of lezen voor. Helaas is toch voor veel allochtone ouders het lezen in het Nederlands erg moeilijk. Als de ouders om half negen weggaan, mag wie dat wil iets laten zien uit de boeken of de kaarten. Altijd wordt gevraagd, waarom juist



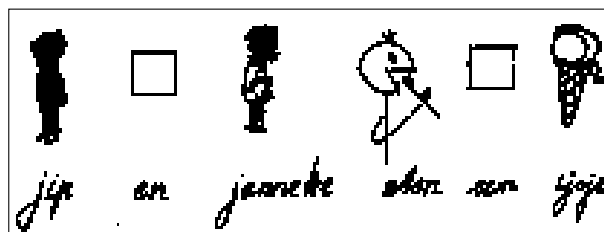
deze plaat is uitgekozen. Het antwoord geeft aanleiding tot 'discussie'. Eén kind mag (altijd op eigen verzoek!) voorlezen. Deze voorlezer leest pas voor nadat alle spullen van de kringtafel weer zijn opgeruimd. De spelletjeskaarten zijn kaarten met spelletjes als:

welke hoort niet in de

rij, doolhofjes, rijmplaatjes, zoek dezelfde, enzovoort. De gedichtenkaartjes bevatten een kindergedichtje of een stripje.

Het woordenboek bevat een verzameling woorden die betrekking hebben op het project waaraan gewerkt wordt. Op één pagina staat een eenduidige afbeelding, waaronder het woord plus het lidwoord in het Nederlands en het Turks staat geschreven. Deze woorden worden elke dag tenminste één keer geoefend.

*Vertelplaten.* Deze platen lokken uit tot



veel vertellen. Ze bestaan uit een serie portretten, een serie situaties en een serie met veel begrippen.

Ze zijn individueel of in een klein groepje te gebruiken.

Taalspelletjes die te maken hebben met analyse en synthese, logopedie, enzovoort. Eigenlijk alles wat 'talig' te gebruiken is. Maar ook spelletjes als memory, domino, rijmganzebord, loco, luister even, enzovoort.

*Tekenen.* Regelmatig krijgen de kinderen de opdracht een verhaal te tekenen dat ze zelf bedenken. Het verhaal wordt door Riet opgeschreven en in de kring voorgelezen. Aan het eind van het schooljaar heeft elk kind z'n eigen verhalenboek.

Bewegingsliedjes om de koppeling van beweging en woord tot stand te brengen.

### Maken van zinnen

Op 'Shalom' is een Turkse OETC-leerkracht werkzaam, die bijvoorbeeld het woordenboek van de Turkse vertaling voorziet, meedoet met de kring, samen met Riet voorleest en bij de werkles controleert of de Turkse kleuters de opdracht hebben begrepen.

Ouders worden gestimuleerd zoveel mogelijk met de kinderen te praten en erop te letten, dat de kinderen ook luisteren en antwoord geven.

Binnen het team zijn afspraken gemaakt over eenduidig taalgebruik, zoals: 'penselen om mee te schilderen, kwasten om mee te plakken, boetseren in plaats van kleien' enzovoort.

Toch bleef het maken van zinnen voor de allochtone kleuters een moeilijke zaak. Riet werkte ideeën die zij had uit, in

combinatie met het 'Blokjesspel' en het lezen via pictogrammen.

Dit laatste las zij in een scriptie van Nel Winterink: 'Wij lezen zó', waarin het lezen via pictogrammen geleerd wordt aan zeer moeilijk lerende kinderen.



Riet:

'...Ik zette categorieën van zinnen op een rij. Iedere categorie kreeg een nummer. Uit tijdschriften, oude boekjes, werkbladen, enzovoort knipte ik alles wat geschikt leek. Ik kopieerde van alles uit 'Veilig leren lezen' (VLL). Het leek me goed om de plaatjes hieruit te gebruiken, zodat de woorden uit de methode in ieder geval bekend zijn (ook woordenboek). Bijvoorbeeld:

Kees in VLL is ook Kees in pictogram, Miep in VLL is ook Miep in pictogram, enzovoort.

Uit de verzamelde plaatjes selecteerde ik die, waarbij ik zinnen kon maken die weer waren om te zetten in pictogrammen. Ik verzamelde pictogrammen, tekende er zelf wat (zie voorbeeld: ik drink) en de woorden waarvoor ik geen pictogram kon bedenken werden blokjes (vierkantjes), evenals de lidwoorden (dit komt uit het 'blokjespel'). De pictogrammen voor 'ik, jij, wij' en vele andere kwamen uit 'Wij lezen zó', LOCO en VLL. De platen werden op een vel papier geplakt en onderaan kwam de 'pictozin'. Ik zette er de geschreven zin onder (zie voorbeeld: jip en janneke eten een ijsje/ sam zit op de wip/het meisje vaart). Ik maakte een handleiding met behulp van het 'Blokjes-spel' en 'Wij lezen zó' en mijn eigen ideeën.

Ook maakte ik losse kaartjes met pictogrammen, zodat kinderen niet alleen afhankelijk zijn van de door mij bedachte zinnen, maar ook zelf zinnen kunnen maken door de pictogrammen in een bepaalde volgorde te leggen.

Allerlei spullen werden verzameld: Een spiegel voor het introduceren van het pictogram 'IK'; een touw voor het picto-

gram 'WIJ'; een doos met een bal voor het introduceren van de voorzetsels. Er kwam een overzicht voor het bijhouden van de verrichtingen. Na wat 'uitproberen' was de tijd rijp om met mijn 'proefpersonen' (drie tweede-jaars Turkse kleuters) te beginnen. Per keer gaf ik ze ongeveer tien zinnen. Ze keken naar de afbeelding en gingen dan de zin 'lezen'. De picto's wezen ze aan. Het verloop van allerlei taalmomenten en de voordeelingen hield ik bij op lijsten (oktober-november-december). De kinderen reageerden enthousiast. In maart en april ging ik weer taalmomenten noteren.



Inmiddels 'lezen' we met ieder die graag wil. (meest recente ervaringen van Riet - februari 1995 - 'De kinderen zijn heel enthousiast en beden-

ken hele verhalen, die ik op het bord moet tekenen, zodat zij ze kunnen lezen.)

De Nederlandse kinderen die goed taalvaardig zijn, hebben weinig interesse. Waarschijnlijk is het materiaal voor hen niet uitdagend genoeg. Echter: de kinderen waarvoor het materiaal ontwikkeld is, willen graag'. ■

Joost Klep

## WISKUNDIGE WERELD-ORIENTATIE IN DE STAMGROEP?

*Een groot aantal Jenaplanscholen wil graag rekenen-wiskunde in de stamgroep geven, liefst in het kader van wereldoriëntatie. Dat levert in de praktijk inhoudelijke en organisatorische knelpunten op. Inhoudelijk, omdat het niet gemakkelijk blijkt te zijn wiskunde in wereldoriëntatie te betrekken. In de praktijk wordt daarom wiskunde veel in (verkapt) cursusverband gegeven. In het denken van Jenaplanscholen is dat weinig bevredigend.*

*Organisatorisch is rekenen-wiskunde een knelpunt, omdat het afstemmen van wiskundige activiteiten in heterogene stamgroepen en in tamelijk homogene cursusgroepen lastig is.*

### Overzicht en vraagbaak

NJPV en CPS hebben de SLO gevraagd een inhoudelijke bijdrage aan wiskundige wereldoriëntatie in het Jenaplanonderwijs te geven.

In dit artikeltje leg ik enkele basis-ideeën aan u voor. Het gaat om een opvatting van het "vak" wiskunde, waarin wereldoriëntatie en oefenen op een nieuwe manier met elkaar in verband gebracht worden.

Eerst komen de begrippen "wiskundige methode", "wiskundig vakmanschap" en "wiskundige wereldoriëntatie" aan de orde. Vervolgens zal ik ingaan op de vraag hoe het beoefenen van wiskundig vakmanschap verdeeld kan worden over stamgroep (Wiskundige Wereldoriëntatie) en cursussen (Oefenprogramma). Tenslotte zal ik iets zeggen over de onderwijskundige randvoorwaarden voor wiskundige wereldoriëntatie.

Het doel van het SLO-project 'Wiskundige Wereldoriëntatie voor Jenaplanscholen' is een leerstofoverzicht, waarin wiskunde en onderwerpen uit de wereldoriëntatie met elkaar in verband gebracht worden. Het is bedoeld als hulpmiddel voor de leraar bij het ontwerpen van wiskundige wereldoriëntatie. Het kan ook gebruikt worden als vraagbaak om meer



wiskundige verdieping te geven aan bestaande thema's en projecten. Omdat het een leerstofoverzicht van en voor het Jenaplanveld moet worden, zou het fijn zijn als scholen bijdragen zouden willen leveren. Dit artikeltje eindigt met een vraag om dergelijke bijdragen.

### Wiskundige wereldoriëntatie

Wiskundige wereldoriëntatie is zo iets als 'je een wiskundig beeld van de wereld vormen'.

Een voorbeeldje:

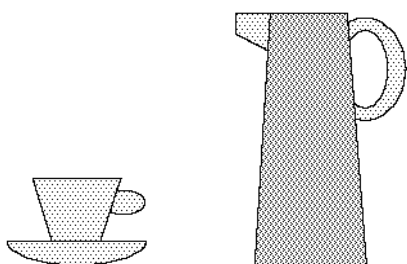
*Vanavond komen er 46 ouders op de ouderavond. Hoeveel kunnen koffie moeten er klaar gemaakt worden?*

*In de thermoskannen van de school gaan 8 koppen koffie. Dus zes kunnen.*

Dit vraagstukje dient in dit artikeltje als voorbeeld.

*Wiskundige voorstellingen van een situatie*

Het gaat bij deze vraag nauwelijks om de koffie. Het gaat om de vraag hoeveel koppen er in een kan gaan:



Om de vraag te kunnen beantwoorden moet het duidelijk zijn om welke kopjes en welke kan het gaat. En hoe vol de kopjes gedaan zullen worden. Door het schenken praktisch uit te proberen kunnen vragen naar voren komen als: "wat doe je met het laatste beetje uit de kan?" **"Een wiskundige voorstelling is dus gebaseerd op allerlei alledaagse gewoontes en afspraken"**

*Verschillende voorstellingen van één situatie*

Iemand met weinig ervaring moet even uitproberen hoeveel kopjes er uit een kan gaan. Iemand met veel ervaring kan op het oog schatten. Dat schatten houdt wel een slimme meetkundige redenering in, bijvoorbeeld via de tussenstap: "hoe hoog zou de koffie in de kan komen, als ik er één kopje in leeggiet?"

Het vraagstuk kan dus op verschillende manieren benaderd worden:

- tellen hoeveel kopjes je kunt uitschenken;
- het kopje "omvormen" naar een 'schijfje' in de koffiekant.

Maar ook:

- de inhoud van kan en kopje meten en dan delen.

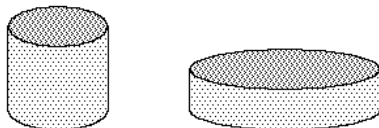
**Van een zelfde situatie zijn vaak verschillende wiskundige voorstellingen mogelijk.**

*Waarom verschillende voorstellingen?*

Waarom kiezen mensen verschillende voorstellingen? Inhoud meten en dan rekenen betekent dat je een maatkan nodig hebt en moet kunnen rekenen. Het is een heel nauwkeurige aanpak, misschien té nauwkeurig voor het probleem.

Gewoon gieten levert wat gekliederd op, maar het gaat snel. En je hoeft er niet zoveel voorkennis voor in huis te hebben.

Schatten is heel snel en geeft weinig rommel. Daar staat tegenover dat je méér voorkennis moet hebben en nogal wat meetkundig inzicht, zoals:



*Hebben deze twee cilinders dezelfde inhoud?*

**De voorstelling die iemand kiest hangt van zijn voorkennis en van de situatie af.**

*Voorstellingen met elkaar uitwisselen en toetsen.*

In de groep kunnen leerlingen de verschillende voorstellingen aan elkaar voorleggen. Ze kunnen bespreken wat voor- en nadelen van de verschillende voorstellingen zijn.

In elke voorstelling kan nagegaan worden of de conclusies kloppen. Dat gebeurt door nauwkeurig elkaars redeneringen te volgen.

In dat wiskundig gesprek worden ervaringen uitgewisseld, voorstellingen en gedachten geformuleerd, en worden redeneringen zo exact mogelijk geformuleerd en gecontroleerd.

**In het wiskundig gesprek leren kin-**

**deren wiskundige aanpakken. Ze beoefenen wiskundige methodes.**

*Leren.*

De opbrengst van wiskundige activiteit en het wiskundig gesprek daarover is tweeledig.

Door samen te praten over een praktische situatie vergroten de gespreksgedeelnemers hun inzicht in de situatie. Hun kennis van (alledaagse) praktische situaties neemt toe.

Door samen te praten over voorstellingen en redeneringen groeit theoretische wiskundige kennis.

**De opbrengst van het wiskundig gesprek is dus praktische kennis en theoretische kennis.**

*Oefenen.*

Tellen hoeveel kopjes koffie er uit een kan gaan is gemakkelijk als je goed kunt schenken. Als dat niet zo is kun je gemakkelijk de tel kwijtraken. Dan kun je beter maar turven. Of zorgen dat je een aantal kopjes beschikbaar hebt.

Schenken en tellen tegelijk is dus lastig als je de basisvaardigheden "de telrij opzeggen" en "koffie inschenken" niet beschikbaar hebt. Zo is het met elke taak.

De basisvaardigheden die je nodig hebt zijn afhankelijk van

- de voorstelling van de situatie,
  - de taakopvatting die je daarbij vormt en
  - de organisatie van de taak-uitvoering.
- Hoe meer voorstellingen en vaardigheden je beschikbaar hebt en hoe beter je kunt nadenken over de organisatie van je taak, des te beter kun je problemen oplossen.

**Ervaring en oefening zijn dus van groot belang bij het uitvoeren van een wiskundige taak.**

*Wiskundig vakmanschap*

Vakkennis bestaat uit de hiervoor genoemde praktijk, theorie en methode. Van praktische situaties maak je een theoretische voorstelling en je bedenkt een methodisch verantwoorde oplossing.

Deze opvatting van vakkennis is verwant aan het "handelen, onderzoeken en toetsen", zoals dat in het Jenaplanonderwijs bekend is.

**Iemand is een beter wiskundige naarmate hij:**



- meer soorten situaties onderzocht heeft,
- meer theorie ontwikkeld heeft,
- exacter methodes kan hanteren (exacte oplossingen kan controleren).

#### *Wiskundige Wereldoriëntatie*

Wiskundige wereldoriëntatie is in bovenstaande terminologie goed te omschrijven als:

- een wiskundig vakman worden.**
- In wiskundige wereldoriëntatie (en in realistisch wiskundeonderwijs) - zijn kinderen wiskundig actief en -beoefenen ze wiskundige methodes door zich van alledaagse situaties voorstellingen (modellen) te vormen en**
- eigenschappen van die modellen op te sporen,**
- modellen en oplossingen exact te beschrijven en uit te leggen en op basis daarvan**
- rekenwijzen (algoritmes) en bewijzen te ontwikkelen, te beoordelen, toe te passen en te oefenen<sup>1</sup>.**

#### **Wiskunde in de stamgroep: Een opgave ?**

In Mensen-kinderen van januari 1995 noemt de redactie rekenen/wiskunde "een van de inhoudelijke knelpunten in Jenaplan-basisscholen". Mijns inziens is het is ook een organisatorisch probleem, of als u wilt: een bedrijfskundig probleem.

#### *De plaats van wiskunde in het onderwijs-aanbod*

Lange tijd is rekenen een instrumenteel vak geweest. Vroeger waren er geen rekenmachines. In het alledaagse leven en in veel beroepen moest er dus uit het hoofd of op papier gerekend worden. Vooral geldrekenen was belangrijk.

In onze tijd rekenen we niet zo heel veel meer. Maar we hebben wel veel met getallen te maken: in de winkel, in de krant en in de sport. Naast geletterdheid wordt er ook een zekere gecijferdheid van ons verwacht.

Rekenvaardigheid en gecijferdheid zijn niet hetzelfde. Bij gecijferdheid gaat het om inzicht in getallen en bewerkingen. Maar ook om het maken van wiskundige voorstellingen in praktische situaties (modelvorming) en het vermogen bere-

keningen en redeneringen te controleren.

Kortom: om het hierboven genoemde wiskundig vakmanschap.

Daarom willen veel Jenaplanscholen rekenen-wiskunde graag uit de cursori-sche sfeer halen en opnemen in wereld-oriëntatie in de stamgroep.

#### *Wereldoriëntatie en oefenen*

In het reken-wiskundeonderwijs moet ook geoefend worden. En daar lijkt de cursusvorm of eventueel een blokperiode het meest geschikt voor. (Vergelijk Van der Miesen en Willers hierover in MENSEN-KINDEREN van januari 1995.) Dat betekent dat je een plan voor reken-wiskundeonderwijs nodig hebt (of een methode moet bewerken) zodat er wiskundige wereldoriëntatie én cursussen gegeven kunnen worden. Voor rekenen-wiskunde heb je dus twee onderdelen nodig: een stuk voor in de stamgroep en cursussen. Van der Miesen en Willers stellen dat ook voor.

Gemakshalve wordt wiskundige wereld-oriëntatie verder met WWO aangeduid en de cursussen met OP (oefenprogramma).

In deze opvatting van WWO en OP is het mijns inziens goed het trainen van vaardigheden en het van buiten leren te doen in het OP. Er is ook ander oefenen: het geoefend raken in modelleren, uitleggen, controleren of het verwerven van exacte attitudes. Dat zou ik graag in WWO, in de stamgroep houden.

#### *Verdeling tussen WWO en OP*

De verdeling tussen WWO en OP maak ik dus iets anders als van der Miesen en Willers voorstellen. Ik zou graag zoveel mogelijk de "oriëntatiefase" en het "verwerken" in de stamgroep willen houden. "Verwerken" is eigenlijk een ongelukkige term. Persoonlijk geef ik de voorkeur aan "generaliseren en verweven". "Generaliseren" in de betekenis dat je een zelfde inzicht of aanpak in verschillende soorten situaties leert gebruiken. "Verweven" in de betekenis dat je overeenkomsten en verschillen in inzichten en aanpakken ziet.

Het samen oplossen van problemen in heterogene groepen biedt daar goede mogelijkheden voor.

Dat neemt niet weg dat er binnen de stamgroep binnen WWO homogene werkgroepjes gevormd kunnen worden. Maar waar mogelijk zou ik het wiskundig gesprek in de hele stamgroep willen houden. Het is zaak het gesprek zo te leiden, dat kinderen op verschillende niveaus kunnen deelnemen.

De leraar kan zich op zo'n gesprek voorbereiden door na te gaan wat wiskundig interessante aspecten in een alledaagse situatie zijn, daar ontsluitende vragen bij te bedenken, vervolgens na te denken wat voor oplossingen de leerlingen zouden bedenken en tenslotte hoe zij de leerlingen didactisch helpen kan hun aanpakken te modelleren en uit te werken.

Het hierboven beschreven analyse van het geval van de koffie is daar een voorbeeld van: het probleem kan met verschillende voorkennis en op verschillende niveaus opgelost worden.

Aan de hand van dergelijke wiskundig interessante vraagstukjes kunnen de kinderen in de stamgroep een wiskundige gemeenschap vormen, waarin gepraat wordt op verschillende niveaus. Centraal in het wiskundig gesprek staat het steeds exacter uitleggen. In moedertaal, modellentaal, formuletaal en in schema's en grafieken.

#### *De opbrengst van WWO*

Elke schooldag passeren er wel kleine en grote probleempjes die vanuit het oogpunt van WWO interessant zijn. Toch zijn het daarmee nog geen bouwstenen in planmatig wiskundeonderwijs geworden. Het is duidelijk dat leerlingen van dit soort kleine momenten veel kunnen leren. Het is voor WWO in de stamgroep van belang dit soort momenten goed gepland uit te werken, zodat ze bijdragen aan de ontwikkeling van algemene competenties in het leven van alledag (alledaagse wiskunde) en van theoretische en methodische wiskundige kennis en vaardigheden. Ik denk dat twee dingen daarbij belangrijk zijn.

- de inhoudelijke planning van WWO:

De leraar moet een erg goed overzicht over de grote lijnen van het wiskundeonderwijs hebben om te weten op welke wiskundige aspecten van een thema of actualiteit hij door moet gaan.

- evaluatie van WWO:

Het is zaak zoveel mogelijk te achterhalen wat de leerlingen aan praktijk, theorie en methode geleerd hebben. Bij het voorbereiden van WWO moet je kunnen inschatten welke vragen bij de leerlingen aan zullen slaan. Het is zaak ook een goede indruk te krijgen van verschillende niveaus in de groep.

#### *Koppeling van WWO en OP*

In realistische methodes zijn WWO en OP in één planning samengebracht. Ook onderwijsaanbod en evaluatie zijn gekoppeld. Voor een deel is de planning van methodes theoretisch gefundeerd en voor een deel berusten ze op een lange traditie van onderwijservaring. Daarom is het in de praktijk vaak lastig om veranderingen in een methode aan te brengen.

In de Jenaplanscholen moet de planning van WWO en OP in het onderwijsaanbod apart gebeuren. Hoe kunnen die twee goed op elkaar afgestemd worden?

Een interessante oplossing kan zijn om de leerlingen zelf in de stamgroep een 'wiskundeboek' te laten schrijven<sup>2</sup>, waarin leraar en leerling kunnen zien wat er geleerd is. Dat betekent wel dat de leraar goed vat moet hebben op de wiskunde die geleerd moet worden. Zo'n zelfgeschreven wiskundeboek kan de leraar ook gebruiken om te bepalen aan welke cursussen een leerling toe is.

#### *Een wiskundeboek voor Jenaplanscholen*

In het SLOproject wordt gewerkt aan een wiskundeboek voor Jenaplanscholen, waarin wiskunde beschreven wordt in termen van praktijk (voorbeeldjes van wiskundige momenten in WWO), methode (het voeren van een op exactheid gericht wiskundig gesprek) en theorie.

De drie delen zullen onderling sterk verweven zijn. Als de leraar een wiskundig onderwerp opslaat, dan vindt hij verwijzingen naar praktische situaties waarin die wiskunde aan de orde kan komen. En andersom: bij praktische situaties vindt hij wiskundige onderwerpen van verschillend niveau, die daarbij aan de orde gesteld kunnen worden.

#### *Vraag aan Jenaplanscholen*

Elke leraar in het Jenaplanonderwijs

heeft wel voorbeelden van wiskundig interessante situaties, zoals die van de potten koffie. Ik zou graag dergelijke (kleine) praktische situaties van u vernemen. U kunt ze direct naar mij toesturen. Voor zover er ruimte beschikbaar is neem ik ze op in het "wiskundeboek voor Jenaplanscholen". De inzendingen die "overschieten" zullen aan de NJPV ter beschikking gesteld worden.

Vermeld u ook of u op de inzendingen van anderen wilt reageren? Afhankelijk van het aantal geïnteresseerde inzenders zal een resonansgroep gevormd worden en/of zal er per post gereageerd kunnen worden.

#### *Wat wordt er precies gevraagd?*

Het gaat over alle leerjaren: ook groep 1 en 2.

Kleine probleempjes, eventueel uit een groter thema, die verschillende niveaus van oplossen toelaten, en die voor elke school bruikbaar kunnen zijn.

Het gaat om WWO. We kunnen dus gebruik maken van wiskundige momenten in andere schoolvakken en van wiskundige momenten uit het leven van alledag.

Bij wiskundige momenten in andere vakken kunt u bijvoorbeeld denken aan:

- de tijdbalk in het geschiedenisonderwijs;
- grafieken en statistiekjes in het aardrijkskundeonderwijs;
- exact uitleggen en redeneren in de taalles;
- perspectief in het tekenen;
- ruimtelijke oriëntatie in gymles en bij het buitenspelen (ook bij de kleuters).

En aan:

- berichten in de krant ("is er goed gerekend?", "wat betekenen de getallen?", "hoeveel is dat eigenlijk?");
- boodschappen doen ("maak eens een begroting en reken die samen na", "wat staat er op de kassabon, en klopt dat ongeveer?", "hoe vind je snel de suiker of de chips?", "geven ze hier meer korting dan in de andere winkel en wie is de goedkoopste?")
- verkeer ("wie heeft er voorrang? (ruimtelijke taal)", "hoeveel auto's passeren in een dag de school?", "hoe lang doet een vrachtwagen er over om naar

Milaan te rijden?")

- wetenschap en techniek ("hoe lang doet een telefoonsignaal er over vanaf de Galapagos eilanden naar Nederland, via de satelliet?", "als je geen horloge hebt: kun je weten hoe laat het is?").

Er zijn vele aanknopingspunten te vinden in het materiaal van het SLO-project Wereldoriëntatie voor Jenaplanscholen: de ervaringsgebieden en de leerlijnen voor "Tijd" en 'Ruimte'.

Het liefst heb ik inzendingen in de vorm van computerteksten: in MS-word (van het comeniusproject) of WordPerfect. Het is gemakkelijk als u de volgende indeling aanhoudt:

- beschrijving van de situatie waar het probleem in gesitueerd is (de context);
- kernvraag (de probleemstelling die aanleiding geeft tot wiskundige activiteit);
- mogelijke oplossingen (en materiaal dat daar eventueel bij nodig is).

En eventueel nog andere kernvragen en oplossingen. ■

Joost Klep is vakinhoudelijk medewerker van de SLO. Adres: SLO, Postbus 2041, 7500 CA Enschede.

1. Zie ook het wiskundedeel in: Jongerius en Beernink, "Wat heb je vandaag gedaan op school (1)", SLO 1994. En: J. Klep, "Gouden momenten verzilveren" in Willem Bartjens, jrg 13 (93/94) nr 5.

2. Geering, P.: Das "Erste Zahlenalbum", ein Mathematik-Journal für Schulfänger. In: Beiträge zu Mathematikunterricht, Hildesheim 1994.

# WISKUNDE IN DE JENAPLANSCHOOL (8) SLOT

*Als samenvatting van de ideeën die in de voorgaande zeven artikelen over dit onderwerp zijn ontwikkeld wordt hier een soort workshop gegeven. In een workshop (wie bedenkt een goed nederlands woord hiervoor?) gaat het vooral om het doen. Het exemplarische. We proberen in een aantal voorbeelden de essentie van het totale verhaal aan de man te brengen. Dat gebeurt onder het motto:  $3 \times 3 = 9$ . Maar eerst een inleiding.*

## Drie oefeningen met vierkanten

De deelnemers zitten rond een grote tafel. Daarop liggen voldoende vierkante vouwkaartons van 10 x 10 centimeter. Diverse kleuren, alsmede wit en zwart. Ook zijn voorradig: scharen, lijm, potlooden en lineaals.

Als inleiding, toelichting en illustratie geven we een drietal opdrachten:

- Maak van één vierkant een bakje met een zo groot mogelijke inhoud.
- Maak een mozaïekontwerp dat een vierkant opvult. Er moeten drie verschillende vormen in voorkomen: vierkanten, rechthoeken en driehoeken.
- Verdeel een vierkant in negen kleinere vierkanten en zet de cijfers van 1 t/m 9 zo in de vakjes dat elke rij, elke kolom en elke diagonaal dezelfde som oplevert.

Het is mijn ervaring dat werkwinkels of te vluchtig zijn, of te kort van duur. Of beide. Waarschijnlijk zal ik in drie groepen laten werken, elk met een opdracht. U, geachte lezer, vraag ik echter alle drie opdrachten te doen. Pas daarna verder lezen. Tot straks!

## Drie gebieden

Op drie belangrijke gebieden is het mogelijk de wiskunde in onze scholen wat meer relevant voor de kinderen te maken dan zij in de meeste gevallen nog is.

Oefening a maakt duidelijk dat op het gebied van onderzoek veel mogelijkheden liggen om met behulp van de wiskunde meer en exacter greep te krijgen op de wereld om ons heen. Er zijn daarbij een aantal voorwaarden waar aan moet worden voldaan. We komen er later op terug. Hier wil ik alvast noemen dat het in de stamgroepcultuur van de jenaplanschool besloten ligt dat we attent zijn op dergelijke mogelijkheden.

Ook de groepsleider, en met name het team, zal werkvormen moeten vinden om zichzelf en de kinderen deze kansen te gunnen. Een bijkomend probleem bij opdracht a is natuurlijk: hoe meten we de inhoud van de bakjes? Niet problem-solving onderwijs is het meest interessant, maar problem-creating.

Oefening b wijst in de richting van de beeldende vorming. Vooral op het gebied van de vormen is ons onderwijs (met uitzondering van de kleutergroepen) een armoedige zaak. Papiervouwen, mozaïeken leggen, bouwen met

Er is altijd wel wat aan de hand. Kijken we tenslotte naar opdracht c. Binnen het systeem van de wiskunde zelf vinden we een wereld apart. Ook die kan ons behoorlijk in de ban krijgen. Vooral als het gaat om het ontdekken van patronen en wetmatigheden.

## $3 \times 3 = 9$

In het kort wil ik hier aangeven hoe in een kader van drie bij drie vakken een overzicht kan worden gegeven van de voorwaarden waaronder een bovenbedoeld wiskundemodel kan worden gerealiseerd. Ik wil hier niet ingaan op de bezwaren die het strikt volgens de methode werken oplevert. Die acht ik na de voorafgaande artikelenreeks bekend. Ik stel slechts dat ik leren ook hier beschouw als een manier om mens te zijn en te worden, zowel voor leerling als leraar. Een voorgebakken methode kan in dat proces erg hinderlijk aanwezig zijn. De eerste laag randvoorwaarden voor leren, en dus ook voor het ontwikkelen

<b>leren</b>	<b>activiteit</b>	<b>dialogoog</b>	<b>ontwikkeling</b>
<b>betrokkenheid</b>	<b>attent</b>	<b>nieuwsgierig</b>	<b>geobsedeerd</b>
<b>welbevinden</b>	<b>verzorgd</b>	<b>gevoed</b>	<b>gezond</b>

constructie- of andere materialen, noem maar op. We zouden van groep 1 tot en met groep 8 een rijk scala van mogelijkheden kunnen plannen. De computer geeft een aantal interessante mogelijkheden. Voordat we het de kinderen gunnen zelf te ontdekken hoe dat zit met lengte en breedte en oppervlakte is er nog zoveel moois te beleven! De inhoud van de wiskunde in het basisonderwijs staat ter discussie. Een begrip als 'verhoudingen' bijvoorbeeld is om de vormtaal altijd aanwezig, ook bij kleuters. Symmetrie, spiegelingen in verschillende variaties, rotaties, noem maar op. Als we ons serieus met vormen gaan bezighouden kristalliseren zich deze begrippen op een heel vanzelfsprekende wijze uit. In het samen spreken over deze dingen ontstaat een vocabulaire. Evenwicht, ritme, oneindigheid, rust en beweging. Op het grensgebied van kunst en wetenschap is het immer goed toeven.

van wiskunde, heeft te maken met het welbevinden van de kinderen. Een kind dat (a) goed verzorgd, (b) voldoende gevoed en (c) gezond is, is er klaar voor. In onze maatschappij is dat gelukkig over het algemeen het geval. Hoewel, bij de intakegesprekken van het speciaal onderwijs gaat het steeds vaker over kinderen die geen of weinig verzorging krijgen. En dan gaat het uiteraard niet enkel om lichamelijke zaken. Veel collega's van 'normale' basisscholen voelen zich soms sociaal werker. Een probleem, want als het kind niet lekker in zijn vel steekt groeit het krom.

Is het fundament in orde dan hebben we te maken met een kind dat betrokken is op de wereld om zich heen. Er zijn verschillende vormen en intensiteiten van betrokkenheid. Vanwege het schema noem ik er drie: (a) het attent-zijn, (b) het nieuwsgierig-zijn en (c) het geobsedeerd-zijn. Wanneer je kinderen obser-

veert kun je hun activiteiten heel goed in deze drie categorieën plaatsen. Een meer uitgebreid scala vind je in de geschriften van Ferre Laevers c.s. over het ervaringsgericht onderwijs. Ook het doen en laten van je eigen stamgroep (en van je zelf!) kun je in dit schema een plek geven.

Even een voorbeeld. De vertelkring drukt in zekere zin ons attent-zijn op de wereld uit. 'Mijn tante heeft een baby gekregen en hier is het kaartje...' Oké. Nemen we dit voor kennisgeving aan? Of zijn we werkelijk geïnteresseerd. En hoe geven we daar vorm aan. Als diezelfde tante veertien dagen later met de kinderwagen de klas komt binnenzeilen zijn we duidelijk in categorie c aangeland.

Omdat de Jenaplanschool de wereldoriëntatie als hart van haar onderwijs ziet zul je er veel vormen vinden die deze betrokkenheid in beeld brengen. De kwaliteit van ons onderwijs wordt in feite aan het functioneren daarvan gemeten. De derde, de toplaag is die van het leren. Want, jazeker, ook binnen de Jenaplanschool gaat het uiteindelijk om het leren. Je zou het ook groeien kunnen noemen. De drie basis-elementen daarbij zijn: (a) activiteit, (b) dialoog en (c) ontwikkeling. Over deze drie wil ik straks nog wat meer zeggen.

Hier wil ik nog eens duidelijk stellen dat elke laag steunt op de vorige (zie schema). Dat wil zeggen dat een kind dat honger heeft, of dat verwaarloosd wordt zodat het niet vanuit een veilige situatie kan opereren, geen goede kansen heeft voor een positieve ontwikkeling. Het heeft in zo'n geval weinig zin zich te richten op een betere didactiek of iets dergelijks. Ook kun je zeggen dat, wanneer een kind vanuit een beschermde situatie geen interesse toont voor de omringende wereld, er iets ernstigs aan de hand moet zijn.

### **Het activiteitsprincipe**

Door te spelen, te manipuleren en te experimenteren verkent het kind (de mens) de wereld. De taal is daarbij een onmisbaar middel om het ervaren vast te stellen. Dan kun je er over nadenken, dan ook kun je het delen met de ander. In feite ontspruit de taal uit het mededelen. In de school wordt de volgorde vaak

omgekeerd: door middel van de taal verkennen we de wereld. Welke wereld? Boeken nemen te vaak een centrale plaats in. Een papieren wereld wordt geschoven tussen het kind en zijn ervaring. Dit heeft ernstige gevolgen. In plaats van een authentieke ontmoeting moeten ze het doen met mededelingen van anderen. Ze weten veel te veel van horen-zeggen. Ze moeten het onthouden. Hun ervaringen echter hoeven ze niet te onthouden, die weten ze.

Daarom is het activiteitsprincipe een voorwaarde voor echt leren. Er moet een echte ontmoeting worden gearrangeerd tussen het kind en de wiskunde. Hoe dan ook. En die ontmoeting kenmerkt zich door handelen. Door doen. Wiskunde moet je doen. Toepassen, uitproberen en ontwikkelen.

De taal kan het handelen niet overbodig maken. Veel onderwijzers denken dat. Zij willen de klei boetsen zonder hun handen vuil te maken. Ook in de opleidingen kom je dat idee vaak tegen. Studenten krijgen veel woorden over het vak aangereikt, maar de beelden ontbreken. Ze kunnen er zich weinig bij voorstellen. En beelden zijn gemaakt van hetzelfde spul als ervaringen. Ze komen beide voort uit het handelen.

### **Het dialoog-principe**

De ontmoeting leidt tot dialoog. De wereld daagt uit. De mens is verbaasd. Hij krabt zich achter het oor. Hij vraagt zich af. Hij richt zich vragend tot de wereld. En de wereld antwoordt. Maar zonder taal. Langzaam maar zeker laat de wereld zich haar geheimen ontfutelen. Maar nooit helemaal, nooit alles. Er ontstaan steeds nieuwe vragen. Het lijkt verdomd wel een vorm van verleiding. Is het niet schitterend?!

De kunst is nu dat we de vragen zo lang mogelijk laten leven. Niets is dodelijker voor een vraag dan een antwoord. De meest banale vorm daarvan is zoiets als:  $2 + 5 = 7$

Hoe vaak wordt in school deze dialoog niet de pas afgesneden. Zelfs de vragen worden voorgebakken. Het enig leuke aan rekenen is dan nog dat je lekker opschiet in je boekje. Of dat de rijtjes zo keurig in het schriftje staan.

Er is nog meer dialoog. Er is ook een dialoog met anderen. Samen moeten we

het antwoord zoeken. Want iets is pas waar als het de toets der kritiek kan doorstaan. En daar hebben we elkaar bij nodig. Zijn we op de goede weg? Is er niet iets beters mogelijk? Hoe pakken we dit probleem aan? Hoe zullen we dit noemen?

De gesprekskring is een steeds terugkomend item in het wiskundeonderwijs. Samen bouwen we aan een vocabulaire, aan een stelsel van regels en wetmatigheden. Wat algemeen aanvaard wordt krijgt meerwaarde.

In het gesprek over de dingen wordt ook de status ervan vastgesteld. Keiharde onderzoeksresultaten verhouden zich anders tot de werkelijkheid dan filosofische speculaties. Min of meer expliciet krijgen de zaken een plaats toegewezen: belangrijk, interessant, onoplosbaar, verbazingwekkend.

### **Het ontwikkelingsprincipe.**

Leren is groeien. Theorie ontwikkelt zich al doende en redenerende. Dat gaat soms moeizaam, soms met sprongen. Maar er is ontwikkeling. Het kan niet zo zijn dat we na een week van noeste arbeid tot de ontdekking komen dat we eigenlijk niets zijn opgeschoten. Dat er geen duidelijkheid is verschaft. Dat we de wereld niet hebben verstedeld doen staan met een paar ferme uitspraken. Of dat we onszelf niet hebben toegerust met nieuwe wetenschap en nieuwe vaardigheden.

Het is juist een kenmerk van de school dat zij zich heeft gespecialiseerd in het bevorderen van leerprocessen. Zij moet daarom een goed idee hebben wat voor haar 'leren' betekent en wat procesgericht handelen is.

Met dit begrip zijn we in feite aan de top van ons schema aangekomen. Dit is, poëtisch gezegd, de bloem waaraan we de plant herkennen.

### **Tenslotte**

In de acht artikelen die ik voor MENSEN-KINDEREN schreef heb ik geprobeerd een bijdrage te leveren tot een nieuwe benadering van de wiskunde. Eén die meer bij de Jenaplangedachte past. Ik ben me ervan bewust dat het laatste woord hierover nog niet is gezegd. Voorlopig echter zet ik een punt. ■

# TOM HIGH



Wij waren 30 jaar getrouwd. Jawel. Dat komt voor. Je komt dan ondertussen wel op een leeftijd dat je minder vaak 'Dat moeten we ooit nog eens doen!' zegt, dan wel: 'Als we dat nog eens willen doen, dan moet het nu!'

Dus zeiden wij tegen onze kinderen: 'Als wij nu eens met ons allen naar Oostenrijk gingen, naar de wintersport.....'

Gezien het risico leek het ons het beste dat ik in het dal ging langlaufen, terwijl mijn vrouw met de jeugd naar boven zou gaan om ècht te skiën. Er was geen sneeuw in het dal.

Een stoeltjeslift brengt je in een half uur van 820 meter hoogte naar 2020 meter. En daar stap je in de wereld die wintersport heet. Een wereld apart; onze gastvrouw beneden was er nog nooit geweest. 'Ik kan toch niet skiën....' Logisch, als je er nooit heen gaat.

Wederom ben ik gesterkt in mijn overtuiging dat er verschillende werelden tegelijk bestaan. Naast elkaar. Wat zeg ik? Dwars door elkaar heen. Maar ze hebben nauwelijks iets met elkaar te maken.

Mijn jongste zoon, bijvoorbeeld, vangt kippen. Rond een uur of elf 's avonds staat er dan plotseling zo'n dieseland A-team busje voor de deur. Mijn zoon gaat de deur uit, er worden korte groeten

gemompeld tegen de achtergrond van Metallica-muziek, de tas met plunje wordt nauwkeurig achteloos achterin gemikt, er klappt een portier dicht en het busje verdwijnt ronkend in de nacht. Dat is een heel bedrijf, kippen vangen. Met z'n zessen zestigduizend kippen vangen. Ergens in Duitsland deze keer. Als ik de volgende ochtend uit school kom ruik ik hem weer thuis.

Een wereld apart.

Als ik onder de tunneltjes van de snelweg doorfiets denk ik dat ook wel eens. Zij daarboven, ik beneden: twee aparte werelden. Laatst was er boven een stevig ongeluk gebeurd. Twee auto's op elkaar gebotst. Geen doden, deze keer. Maar wel was er een baby vanuit de reiswieg op de achterbank door de kapotte voorruit gevlogen. De vangrail over. En de berm afgerold. Zo van de ene wereld in de andere. Twee wandelaars vonden het kind en brachten het, na wat heen en weer gepraat, maar naar het ziekenhuis. (Aan de bovenwereld hadden ze totaal niet gedacht.) Het kind arriveerde daar tegelijk met de vertwijfelde ouders.

Goed, je wipt dus uit de lift zo in een halve meter sneeuw. Tien graden vorst en een strakblauwe lucht. Je kijkt om je heen: machtige berglandschappen! En wit, wit.... alsof de wereld pas geschapen is. Ook de mensen zijn anders: ze lopen met langzame grote passen, de knieën vooruit.

- Grüssz Gott, zegt iemand.

- Jazeker, beloof ik blijmoedig.

Ik kan u verzekeren dat skiën niet moeilijk is. En ook niet gevaarlijk. Tenminste niet als je les hebt gehad van Elfie, onze ski-lerares. Zij leert je eerst hoe je langzaam moet glijden en dan snel. En dat is nu juist precies de goede volgorde!

Ik zal u niet vermoeien met persoonlijke belevenissen. Hoe wij reeds op de derde dag een korte afdaling mochten realiseren. Hoe Tomba (zoals ik om onbegrijpelijke redenen al spoedig op de piste bekend stond) op een gegeven moment als een in het ongereede geraakt breiwerkje de helling af kwam zetten en vervolgens precies, ik herhaal: precies voor de voeten van mijn vrouw tot stilstand kwam. Dat kon geen toeval zijn. Maar daarover wil ik het niet hebben. Eén ding slechts: wat is het heerlijk om iets nieuws te leren!

En tegelijk ervaar ik hoe verschillend mensen leren. Dat heeft wel degelijk ook met de leeftijd te maken. Mijn zoon, de kippenvanger, bijvoorbeeld. Terwijl ik geconcentreerd tot het uiterste nauwgezet de lessen van Elfie in praktijk breng, ook als ik op eigen houtjes bezig ben, neem ik bij hem een verandering waar. Het is alsof hij (hijzelf of zijn lichaam, wat is het verschil?) plotseling begrijpt wat skiën is. Hij wordt één met zijn beweging. Euforie. Het staat, ook als hij tot stilstand is gekomen, in zijn ogen te lezen. En dan gaat leren snel. Razend snel.

Hij suist mij voorbij. Eerst links, dan rechts.

High! ■



# BESTUURLIJK JENAPLAN IN BEWEGING (2)

*In Mensen-kinderen van maart 1994 is in het eerste artikel 'Bestuurlijk Jenaplan in Beweging' door de directie van de NJPV een overzicht gegeven van de vermeende knelpunten in de ontwikkeling van de (sociocratische) organisatie van de vereniging.*

*In overleg met de Verenigingskring is toen besloten een aantal speciale bijeenkomsten te beleggen, waarbij een beleidsvoorbereidende werkgroep zou trachten beleidsvoorstellen te formuleren. De laatste in deze reeks bijeenkomsten was op 22 november 1994, waaruit blijkt dat het geen eenvoudige opdracht betrof. Alle analyses, discussies, afwegingen en conclusies hebben uiteindelijk geleid tot de voorstellen, die in Mensen-kinderen van januari j.l. werden gepubliceerd. Bij deze voorstellen werd een voetnoot van de directie toegevoegd, die enige toelichting nodig heeft. Daarbij gaat het om twee zaken: terughoudendheid en overhaasting.*

## Terughoudendheid

Om te beginnen willen we een misverstand uit de wereld helpen: de directie heeft geen afwijkend standpunt ten aanzien van de analyses die tot de voorstellen voor reorganisatie hebben geleid, wat mag blijken uit de gerubriceerde vragen in het vorige artikel in deze reeks. Daarin zijn de knelpunten terug te vinden.

Onze terughoudendheid betreft meer het organisatorische 'plaatje', waarin weliswaar drie van de vier sociocratische basisprincipes van kracht blijven, maar een niet onbelangrijk principe is 'verminkt', namelijk dat van de dubbele koppeling (en meting) in een kringenorganisatie, welke alle groeperingen omvat die van belang zijn voor de onderlinge afstemming, aansturing en formulering van het te voeren beleid.

De directie wordt, gezien de opdracht bij haar aanstelling, geacht vanuit het sociocratische procesmodel te handelen, ook en juist (!) ten aanzien van problemen die zich voordoen. Volgens de nu voorliggende voorstellen is zij dat mandaat dus kwijt. In plaats van een hardnekkig verweer vanuit het gekregen mandaat heeft zij gekozen voor terughoudendheid, omdat de meeste deelnemers aan de beleidsvoorbereidende besprekingen zich in de geformuleerde voorstellen konden vinden. Uiteindelijk gaat het ook de leden van de directie om het belang van een sterke Jenaplanbeweging, waarin de leden zich 'welbevinden' en niet om het koste wat kost vast-

houden aan de sociocratie. Ons inziens past een sociocratisch organisatie-model uitstekend bij Jenaplan en dat dit kennelijk niet naar volle tevredenheid werkt ligt volgens ons niet alleen aan de sociocratie als zodanig. Enkele 'verklaringen' kunnen zijn:

- een achterblijvende 'cultuuromslag';
  - de nadelen van een top-downbenadering bij de invoering van sociocratie;
  - het gebrek aan scholing en daardoor aan kennis- en handelingskwaliteit;
  - de langere wegen binnen een getrapte organisatie (ten nadele van de slagvaardigheid);
  - de toenemende noodzaak om professionele krachten te koppelen aan een vrijwilligersorganisatie;
  - 'wat moet....met professionals';
  - 'wat kan.....met vrijwilligers'.
- Hiermee hopen wij voldoende toegelicht te hebben wat wij met terughoudendheid bedoelen.

## Overhaasting

Met een waarschuwing tegen overhaasting bedoelen wij niet 'slow-on' en tijdrovende en oeverloze discussies. De zorgvuldigheid gebiedt echter dat we in de NJPV voldoende (proces)tijd uittrekken om iedereen de gelegenheid te geven zich te bezinnen op de wezenlijke betekenis van de NJPV in de huidige maatschappelijke, politieke en onderwijskundige ontwikkelingen. Ook de relaties met de 'eigen' ondersteunende professionele organisaties en/of personen, met geestverwanten in binnen- en buitenland en met andere vernieuwingsrichtingen

dienen goed geregeld te worden. Bij de herbezinning op het beleid gaat het vooral om vragen als:

- wat/wie wil de vereniging verenigen?
- hoe willen we mensen en ideeën recht doen en samenbrengen?
- hoe sterk kunnen (willen) we samen zijn, als vrijwilligers en professionals?
- hoe willen en kunnen we communiceren, dit (be)sturen?

Het verdient ons inziens aanbeveling de NJPV - als een van de taken volgens het statuut - nadrukkelijker tot een Jenaplanbeweging te ontwikkelen, waarin dat wat ons als mensen en opvoeders (ver)bindt (nog) meer aandacht krijgt in ontmoetingen en in conceptontwikkeling. Hoewel de dagelijkse problemen vaak een pragmatische benadering vereisen, is het goed om te beleven dat we samen vanuit een concept, de basisprincipes, willen handelen. De NJPV heeft unieke professionele ondersteuningsmogelijkheden via SJPO en Landelijk Medewerker, waar mogelijk in samenwerking met andere professionele Jenaplanbegeleiders en -opleiders. Samen met haar vrijwilligers moet het lukken een 'renaissance' van onze idealen te beleven en tevens kwalitatieve aandacht te besteden aan de dagelijkse dingen. Uit deze bijdrage moge blijken dat onze terughoudendheid niet het welzijn van de NJPV betreft!

Juist nu het in de NJPV moeilijk gaat biedt de situatie een kans om ons op de wezenlijke zaken te bezinnen. Crisis is ook kans.

Op dit keuzemoment in de 'crisisituatie' zijn er twee mogelijkheden:

- bezinning vanuit het sociocratische model, fundamentele keuzes bij 'sturen' (leiden, meten, uitvoeren);
- het heil zoeken in een ander model. ■

*de directie van de NJPV/functionele leiding van de Verenigingskring: Dick Baars en Han Weerheijm.*

# TAAKBELEID:

## *prioriteiten stellen en waken voor overbelasting.*

*Het ministerie van Onderwijs, Cultuur en Wetenschappen heeft vergevorderde plannen om met ingang van 1 augustus 1995 de normjaartaak van 1710 uur in het primair onderwijs in te voeren. Dat betekent dat alle directeuren in overleg met hun team waarschijnlijk op korte termijn beslissingen zullen moeten nemen omtrent de invulling van deze normjaartaak op school. Het risico is niet denkbeeldig dat directies en teamleden accenten gaan leggen op het tellen van minuten, met alle nare gevolgen vandien.*

### **Waarom taakbeleid?**

Op Jenaplanscholen wordt door directies en teamleden enorm veel werk verzett vanuit een grote betrokkenheid bij en liefde voor het werk. Werkweken van meer dan 45 tot 50 uur zijn voor fulltimers vaak meer regel dan uitzondering en ook part-timers maken bijna zonder uitzondering meer uren dan waarvoor zij zijn aangesteld. Goed beschouwd is dit een vorm van roofbouw plegen op het belangrijkste kapitaal van de school: de mensen die het onderwijs daadwerkelijk gestalte moeten geven.

Het onderwijs is een constant proces van vernieuwen: enerzijds door ontwikkelingen, behoeften en wensen vanuit de school, anderzijds vanuit het ministerie dat een onophoudelijke stroom van initiatieven en regelgeving op de scholen af stuurt. Naast de reeds bestaande taken als rapportage, ouderavonden, excursies, documentatiecentrum, schoolwerkplanontwikkeling en zorgverbreding sluipen telkens weer nieuwe taken de school binnen. Vaak gaat de hieraan besteedde tijd ten koste van de voorbereidingstijd voor het werken in de stamgroep. Hoe lang kunnen groepsleiders doorgaan er nieuwe taken bij te nemen zonder het onderwijs zelf aan te tasten? Hoe kan voorkomen worden dat mensen, gedreven door enthousiasme, verantwoordelijkheidsgevoel of betrokkenheid te veel hooi op hun vorm nemen? Werken in het onderwijs betekent tot op heden weliswaar genieten van lange vakanties, maar toch zal duidelijk zijn dat er ergens een grens is aan het opnemen van steeds maar weer nieuwe taken en ontwikkelingen in de school.

Daarom wil het ministerie van Onderwijs,

Cultuur en Wetenschappen meer duidelijkheid scheppen in de arbeidssituatie van onderwijsgeevenden. Groepsleiders zijn immers, net als alle andere ambtenaren, werknemers met een taak en een afgesproken salaris. Tot voor kort bestond er over de taak van leerkrachten echter weinig duidelijkheid: dat je verantwoordelijk was voor het onderwijs in een bepaalde groep was helder, maar over andere taken was nagenoeg niets geregeld. Er bestaan in den lande dan ook grote verschillen in de taakbelasting van leerkrachten. Door de aard van het onderwijs en de vaak grote betrokkenheid behoren leerkrachten in het Jenaplanonderwijs waarschijnlijk tot de groep met de grootste taakomvang. Duidelijkheid scheppen omtrent de taken en taakbelasting van leerkrachten lijkt daarom gewenst.

Naast het bovenstaande hebben wij te maken met een nieuw verschijnsel in het basisonderwijs: nl. ARBO-beleid.

Schoolbesturen zijn verplicht aandacht te besteden aan de arbeidsomstandigheden van hun personeelsleden. Het voorkomen van overbelasting is daar onderdeel van.

### **De huidige praktijk**

Veel Jenaplanscholen werken inmiddels met één of andere vorm van taakverdeling: de taken worden aan het begin van het jaar op een rijtje gezet en, al of niet met een bepaald puntensysteem, onder de teamleden verdeeld. Het risico bestaat dat op deze manier steeds meer taken verdeeld moeten worden over hetzelfde aantal mensen: het werk moet immers gedaan worden? De relatie tussen part-timers en full-timers kan daarbij

onder druk komen te staan en teamleden kunnen het gevoel krijgen dat het werken in de stamgroep zelf en het begeleiden van de kinderen te lijden heeft onder de grote hoeveelheid niet-lesgebonden taken..

### **Taakbeleid als onderdeel van de totale schoolorganisatie**

Het voeren van taakbeleid gaat verder dan het verdelen van taken. Taakbeleid heeft te maken met beleidskeuzen op het gebied van onderwijs, organisatie, personeel, financiën en marketing, terwijl de beleidskeuzen zelf nauw samenhangen met de sterke en zwakke kanten van de school, de interne en externe kansen en bedreigingen en dat wat je als school zou willen zijn (de missie van de school). De invoering van de normjaartaak kan aanleiding zijn om opnieuw over de beleidskeuzen van de school te gaan nadenken maar ook een nieuwe impuls om leerkrachten te beschermen tegen overbelasting.

### **Raamovereenkomst FBS**

Binnen de raamovereenkomst FBS '92-'96 is vastgesteld dat scholen in de komende jaren een taakbeleid moeten gaan vaststellen. Deze raamovereenkomst stelt in art. 19 de volgende eisen.

- a. Evenredige spreiding van de werkzaamheden over het jaar, over de week, over de dag.
- b. Evenwichtig verdeelde taakbelasting over individuele teamleden.
- c. De taakbelasting komt tot uiting in een jaarlijks op te stellen rooster van werkzaamheden.
- d. Het resultaat van taakbelastingsbeleid moet jaarlijks worden opgenomen in het sociaal jaarverslag.
- e. De beschikbare formatie voor taakrealisatie moet worden aangewend voor directietaken.

### **De normjaartaak**

Rijkspersoneel met een volledige baan worden geacht per jaar 1726 uur te werken (de zogenaamde normjaartaak). Onderwijsgeevenden vanaf 1 augustus 1995 in principe ook.

Maar omdat onderwijspersoneel geen vrijheid heeft in het opnemen van vakan-

tiedagen krijgen leerkrachten per jaar 16 uur (=2 dagen) cadeau. De normjaartaak voor onderwijspersoneel zal dus netto 1710 uur gaan bedragen.

In het onderwijs telt een jaar ongeveer 40 werkweken. Bij andere overheidsdiensten gaat het veelal om ongeveer 45 weken per jaar. Onderwijzend personeel maakt zodoende werkweken van meer dan 38 uur per week. Dat is veelal nu al zo, dat wordt in de normjaartaak niet anders. Het nieuwe is dat schoolteams zelf beslissingen moeten gaan nemen over de invulling van ieders jaartaak. Daar valt niet aan te ontkomen, omdat zichtbaar moet zijn waaraan die 1710 uur besteed worden.

Omgaan met een normjaartaak vraagt op veel scholen een cultuuromslag: denken in uren in plaats van in dagdelen, werken met taakomschrijvingen, kijken naar taakbelasting en belastbaarheid en wel zodanig dat iedereen toch nog het gevoel heeft dat dit het onderwijs aan de kinderen ten goede komt.

Een hulp bij het voeren van taakbeleid, passend in de bovengenoemde raamovereenkomst is het gebruik van cijfers. Op deze manier kan de discussie over werkdruk, taakomvang, taakbelasting, taakverdeling en taakbelastbaarheid op een ondubbelzinnige wijze gevoerd worden.

De stand van zaken op dit moment:

De normweektaak	
incl. adv =	40.00 uur
adv (=5,26% van de normweektaak) =	$\frac{02.00 \text{ uur}}{38.00 \text{ uur}}$
Normweektaak	38.00 uur
Normjaartaak	1710.00 uur

Enkele mogelijkheden om hiermee om te gaan voor full-time leerkrachten:

1. 45 werkweken van 38 uur of 45 werkweken van 40 uur en 1x per 4 weken 1 dag adv. en daarnaast 7 weken vakantie verdeeld over het jaar.

Deze leerkrachten zijn naast de 40 lesweken dus 5 weken of 25 dagen aan het werk (voorbereiden, vergaderen, studiedagen, enz.) terwijl de kinderen vakantie hebben. Een nieuwe mogelijkheid om als team intensief samen bezig te zijn met het voorbereiden van onderwijsvernieuwing.

2. 40 werkweken van 42.45 uur of 40 werkweken van 44.45 uur en 1x per 4 weken 1 dag adv. Deze leerkrachten

maken lange werkdagen maar zijn tijdens de 12 schoolvakantieweken dan ook niet aanspreekbaar of inzetbaar voor school, dus ook niet om voor te bereiden, op te ruimen of voor het bijwonen of organiseren van sporttoernooien.

3. 40,5 werkweken van 40 uur en 11 dagen adv in de schoolvakanties. Deze leerkrachten maken dus 'normale' werkweken, zonder adv-onderbrekingen, zijn 5 dagdelen in de vakanties voor school inzetbaar en hebben "gewoon" 11,5 week vakantie. Gevolg van deze regeling is dat leerkrachten die waren aangesteld voor adv-vervangings nu inzetbaar worden voor andere (o.a. lesgebonden) taken, wat in de praktijk betekent: meer formatieruimte en minder wisselingen van leerkracht in de groepen. Het zal duidelijk zijn dat deze manier van omgaan met de normjaartaak in onderwijskundig opzicht de voorkeur heeft boven de eerste twee mogelijkheden.

Voor part-timers met een aanstelling van bijv. 20 uur per week (zonder recht op adv) betekent dit:

1. 45 werkweken van 20 uur per week, of  
2. 40 werkweken van 22.30 uur per week, of

3. 40 werkweken van 22.00 uur per week en 5 dagdelen of 20 uur (samen met de full-timers) in de vakanties)

Vanzelfsprekend zijn hierop nog vele varianten mogelijk en kan slechts sprake zijn van een gemiddelde weektaak. Iedere leerkracht weet immers dat er de ene week meer werk is dan de andere en dat met name het voorbereiden en nakijken een "grijs" gebied is, als het gaat om het vaststellen van taakbelasting.

Een goede handleiding en afspraken om hiermee om te gaan kan steun bieden: het maakt zaken bespreekbaar en voorkomt te hoge verwachtingen van leerkrachten naar elkaar en naar zichzelf.

### **Vernieuwen zonder op te branden**

De Stichting Jenaplan-Ondersteuning heeft afgelopen jaar enkele scholen begeleid bij de invoering van taakbelastingsbeleid. Uitgangspunt daarbij was: hoe kunnen groepsleiders haalbaar vernieuwen zonder op te branden? Het is lastig een algemeen beeld te geven over hoe dit in zijn werk gaat, omdat ieder

team anders is. Bij het ene team is het inmiddels gebruikelijk invulling te geven aan een aanstelling die een aantal uren per week betreft en waarbij per jaar afgesproken wordt wie wanneer aanwezig is voor een bepaalde taak (ook vergaderen is een taak!), terwijl het andere team vasthoudt aan het denken in dagdelen en waarbij het vooralsnog onbespreekbaar is dat een leerkracht bij een vergadering aanwezig is op een dag dat hij/zij geen les geeft.

### **Een voorbeeld**

Bij één van de scholen die door de SJPO begeleid is heeft het voeren van taakbeleid het volgende opgeleverd:

- Bij het verdelen van taken werd geen onderscheid gemaakt tussen lesgevendende en niet-lesgevendende taken. Alle taken werden "gemeten" in het aantal uren dat ervoor nodig zou zijn, inclusief voorbereiden en nakijken, vergaderen, oudergesprekken, keuzecursus, enz. Na het maken van afspraken omtrent vergaderingen en het stellen van prioriteiten kon daardoor tijd vrijgemaakt worden voor taken met een hoge prioriteit.
- Na inventarisatie van alle gewenste taken en het maken van een eerste taakverdeling op grond van voorkeuren werd in een teamvergadering de taakverdeling bijgesteld, waarbij duidelijk sprake was van onderlinge solidariteit om overbelasting van collega's te voorkomen. Door een zakelijke benadering konden prioriteiten worden gesteld en keuzen gemaakt worden met betrekking tot de taken die wel en niet ter hand genomen zouden worden.
- Een beginnende leerkracht die na 1 jaar ervaring in de onderbouw nu voor het eerst een bovenbouw zou gaan draaien, werd - met behoud van haar volledige aanstelling - 1 dag per week uitgeroosterd om zich goed te kunnen inwerken en overbelasting te voorkomen. Haar "vrije" dag bracht zij op school door en werd in die tijd zo nodig begeleid door de directie.
- De onderbouwcoördinator werd een halve dag per week uitgeroosterd voor coördinerende taken.
- Een jaar vooruit werden vervangingen ten gevolge van cursussen en werk-

weken afgesproken binnen de omvang van de jaartaak.

- Eén van de full-time leerkrachten ervoer haar maandelijkse adv-dag eerder als een taak-verzwarende dan als een taakverlichting, door de onrust die erdoor in haar groep ontstond. Zij koos ervoor, met instemming van het team, haar adv op te nemen in de

vorm van minder niet-lesgebonden uren.

- De schoolleiding werd minder met lesgevende taken belast dan vóór de invoering van taakbeleid.

Voor deze school is de invoering van de normjaartaak nog maar een kleine stap. Dat wil echter nog niet zeggen dat het invoeren van taakbelastingsbeleid en de

normjaartaak op alle scholen even gemakkelijk gaat. Directies kunnen grote struikelblokken tegenkomen als het gaat om de motivatie, ideeën en percepties van waaruit leerkrachten (willen) werken. Veel tijd gaat dan zitten in het komen tot een gezamenlijke visie. Externe begeleiding daarbij kan verhelderend werken. ■

## RECENSIES



# ONDERWIJSKUNDE IN DE KLAS



*Het hier besproken boek bevat elf artikelen over verschillende terreinen in het onderwijs, zoals aanvankelijk lezen, schrijfonderwijs, het affectieve leerproces van kinderen, coaching van leraren en het voorkomen van ordeproblemen.*

### Spanning wetenschap en praktijk

In een inleiding wordt aandacht besteed aan de spanning die er bestaat tussen wetenschappelijke inzichten en de dagelijks onderwijspraktijk. De titel van het boek is voor sommigen een pleonasme: onderwijskunde in de klas, waar anders? Voor anderen is onderwijskunde een ver van de onderwijspraktijk verwijderde en abstracte wetenschap. Uitkomsten van wetenschappelijk onderzoek kunnen worden gebruikt voor onder andere het verklaren van verschijnselen, het voorspellen daarvan en voor het ontwerpen van een optimale leersituatie. Het onderwijs is een zo complex onderzoeksterrein dat onderzoek zelden "als-dan"-uitspraken oplevert, daarvoor zijn er teveel variabelen. De onderzoekssituatie van veel onderzoek is met het oog op het kunnen doen van uitspraken sterk vereenvoudigd. Dat betekent dat toepassing van wat is onderzocht in de onderwijspraktijk problematisch of riskant kan zijn.

### Vertaling

In de bundel wordt getracht een vertaling te geven van resultaten van onderzoek ten behoeve van wie dagelijks in het onderwijs werkzaam zijn. Het karakter komt sterk overeen met de inhoud van het maandblad Didaktief, ook daar wordt in bevattelijk Nederlands duidelijk gemaakt wat onderwijskundig onderzoek heeft opgeleverd.

Ik licht er enkele artikelen uit.

### Aanvankelijk leesonderwijs

Mommers geeft een overzicht van gevorderde inzichten in het proces van leren lezen. Van het totstandkomen van het zogenaamde 'leesvoorwaardenonderzoek' wordt verslag gedaan, maar ook van latere ontwikkelingen op het gebied van "ontluikende geletterdheid" ("emergent literacy"), waar leren lezen wordt onderzocht in het ontwikkelingsperspectief van kleuters in onze huidige schriftcultuur.

Het artikel van de hoofdauteur van Veilig Leren Lezen bevat merkwaardige passages. Zo merkt hij op dat er in Nederland relatief weinig verschil van mening is over de manier waarop het aanvankelijk leesonderwijs gegeven zou moeten worden. "Meer afwijkende benaderingen, zoals het zogenaamde "functioneel aanvankelijk leesonderwijs", zijn in de praktijk weinig verbreid (dus..?). Er had moeten worden opgemerkt dat in nieuwere leesmethoden belangrijke aspecten van functioneel aanvankelijk lezen zijn opgenomen, dat geldt ook voor de (nog altijd klassikale) methode Veilig Leren Lezen. Mommers maakt over hetzelfde onderwerp in het begin van zijn artikel een weinig wetenschappelijke opmerking: "Kinderen leren heel veel dingen, zonder dat zij daartoe onderwijs ontvangen. Wij spreken dan over "natuurlijk leren". Maar er zijn ook vaardigheden die doorgaans niet tot ontwikkeling komen als ze niet systematisch worden onderwezen. Het zijn geen natuurlijke, maar culturele vaardigheden". De termen leren en vaardigheden worden hier verward. Er zijn veel kinderen die een flink deel van de culturele vaardigheid 'lezen' op een natuurlijke wijze buiten de school leren. De school doet er verstandig aan, als dat mogelijk is, daarbij zo veel mogelijk aan te sluiten.

Ik mis de opmerking dat we er voor moeten oppassen de leesdidactiek in hoge mate te laten bepalen door orthodidactische praktijken: zo goed als alle leestheorieën zijn daar ontwikkeld. Het grootste deel van de kinderen kan zon-

der een bijzondere aanpak. Zo is het met een hoge frequentie afnemen van leesvorderingentests bij alle kinderen, terwijl overduidelijk is dat voldoende vorderingen worden gemaakt, het gevolg van een eenzijdige orthodidactische fundering van veel onderwijs.

### **Begrijpend lezen**

Het artikel over de theorie en praktijk van het begrijpend lezen, van de hand van Pisters, gaat (nog altijd) uit van een onnatuurlijk onderscheid tussen aanvankelijk- en voortgezet lezen. Bij het aanvankelijk en voortgezet technisch lezen gaat het om "lagere processen", dus die gaan voor, bij het onderwijzen van leesbegrip om hogere leesprocessen, zoals het leggen van relaties. In de orthopedagogiek is het wellicht verdedigbaar beide tijdelijk te scheiden, in het gewone leesonderwijs behoren ze, ook op het instructieniveau, in samenhang aan de orde te komen.

Het artikel geeft een goed overzicht van recente ontwikkelingen. Met behulp daarvan kan ieder bepalen 'waar men zit' en oordelen of veranderingen wenselijk zijn. Het risico van het artikel is, het bezwaar geldt voor meer bijdragen, dat de auteur niet duidelijk maakt dat hij keuzen maakt die niet zonder meer teruggevoerd kunnen worden op het resultaat van wetenschappelijk onderzoek. Ik gaf daarvan al een voorbeeld.

### **Stelonderwijs**

Van der Geest maakt in een artikel over stelonderwijs vooral duidelijk dat nog weinig bekend is over het effect van instructie op dit gebied. Evident is wel dat de aanwezigheid van een communicatieve context erg belangrijk is. Wat Freinet en anderen bijna een eeuw geleden al in praktijk brachten wordt nu door de wetenschap onderkend, zo lijkt het. Leren

Boekaerts (ze schreef met Simons een interessante "Psychologie van de leerling en het leerproces", Assen, 1993; een nieuwe druk zal binnenkort verschijnen) vraagt aandacht voor het affectieve proces in de school. Leraren weten veel van leerstof-logica, ze spreekt in dit ver-

band van de "dictatuur van de stoflogische lijn", maar weinig van affectieve randvoorwaarden. Achtereenvolgens wordt aandacht gevraagd voor het onvoldoende benutten van instructies door emotionele blokkades van leerlingen, voor zogenaamde leerstemmingen die per individu sterk kunnen verschillen, voor faalangstonderzoek en voor de betekenis van het zich welbevinden van leerlingen. Boekaerts onderscheidt drie onderwijstaken: het leerproces plannen, het interactieproces vormgeven en beoordelen en cijfers geven. Daarbinnen zijn er tien docentrollen. Bij het vormgeven van het interactieproces zijn dat het creëren van positieve leercondities, het geven van didactische en emotionele ondersteuning, het initiëren van een sociaal netwerk en het stimuleren van persoonlijke verantwoordelijkheid.

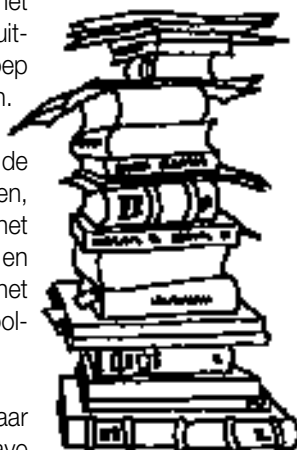
### **Combinatieklassen**

Het artikel over combinatieklassen, van Veenman en Lem, bevat niet veel nieuws. Het verbaast me altijd dat boeken en artikelen over dat onderwerp niet beginnen met de opmerking dat je het overgrote deel van het programma aan twee groepen tegelijkertijd kunt aanbieden. Alleen voor een deel van het programma van rekenen, schrijven, voor een deel van het leesonderwijs en voor onderdelen als spelling en grammatica is een ver doorgevoerde differentiatie noodzakelijk. Bezwaren tegen jaargroepen gelden ook voor praktijken met combinatieklassen, waar men ervan uitgaat dat kinderen binnen een jaargroep ongeveer gelijke vorderingen vertonen.

Niet genoemd zijn nog artikelen over de coaching van leraren, ordeproblemen, reken- en wiskunde-onderwijs, het bepalen van cesuren bij overgaan en zakken (een erg technisch artikel), het geven van feed-back en over schooluitval.

Het is een goed leesbaar boekje, maar het bezwaar tegen een dergelijke uitgave is dat de inhoud geen samenhang vertoont.

Daar komt bij dat het boek zowel het basis- als het voortgezet onderwijs bestrijkt: de vraag is daarom voor welke doelgroep het is geschreven. ■



BESPROKEN WERD

W.J. van der Linden c.s. "Onderwijskunde in de klas", Amsterdam: Swets, 1993 (prijs f39,50)

Recensie: Ad Boes



# SPELEN EN LEREN OP SCHOOL

*Het gaat er weer bruisend aan toe in ons onderwijsland. Vandaag de dag staan de nacholingscursussen bol van alle nieuwe en betere onderwijsvormen die te koop zijn. Dit boekje gaat over stimulerend onderwijs. Van Parreren gebruikt de term 'ontwikkelen onderwijs'. Stimulerend onderwijs is dus niet hetzelfde. Wel heeft het wat gemeen met Ervaringsgericht Onderwijs.*

*In dit boekwerk gaat het vooral om dat activiteiten zinvol zijn voor kinderen, bij EGO moeten we de betrokkenheid op een hoger niveau bewerkstelligen. De schrijfsters zijn nauw verbonden met het project Basisontwikkeling (Frea Janssen-Vos, e.a.). Het lijkt op elkaar, het heeft veel gemeen en het is allemaal net wat anders.*

*Het boek is bedoeld als handreiking voor het handelen in de dagelijkse praktijk.*

## Over de inhoud:

In hoofdstuk 1 wordt de term 'stimulerend onderwijs' nader bepaald. Stimulerende onderwijssituaties nodigen uit tot actieve deelname aan spel- en leeractiviteiten en vormen een uitdaging om de eigen grenzen te verleggen.

Stimulerend onderwijs veronderstelt dat kinderen moeten kunnen kiezen; de leerkracht verzorgt een samenhangend aanbod van activiteiten en speelt in op de kinderen. De schrijfsters benadrukken het belang van spelactiviteiten voor kinderen tot 8 jaar.

De leerkracht geeft aan kleinere groepen les, terwijl de andere kinderen met niet-leerkrachtgebonden activiteiten bezig zijn. De leerkracht besteedt veel zorg aan de kwaliteit van deze niet-leerkrachtgebonden activiteiten.

### Hoofdstuk 2, spelactiviteiten.

Hierin wordt de ontwikkelingswaarde van de spelactiviteiten omschreven.

Daarna volgt een beschrijving van de spelontwikkeling en de ontwikkeling van de communicatie.

De schrijfsters geven aan welke rol de leerkracht kan spelen. Een aantal uitgewerkte voorbeelden maakt een en ander concreet.

### Hoofdstuk 3 gaat in op lees- en schrijfactiviteiten.

De schrijfsters vinden dat leerkrachten in groep 1 en 2 de geletterde mogelijkheden van de kinderen serieus moeten nemen en er in hun onderwijs op aansluiten. Een ontwikkeling die op gang gekomen is moet daadwerkelijk gestimuleerd worden. Deze visie wordt nauwkeurig uitgewerkt. Dat verhaal spreekt me bijzonder aan. Er zijn veel scholen waar in de onderbouw alleen passief aan geletterd-

heid aandacht wordt besteed. De schrijfsters staan een actiever houding voor en omschrijven zorgvuldig de kwaliteiten van de aan te bieden activiteiten. Lezen en schrijven behoren een actief gebeuren te zijn. Je leest iets en je vraagt je af hoe het afloopt. Schrijven is een techniek die je nodig hebt voor communicatie en betekenis-geven: ik wil een ander mijn mening laten weten, ik wil een ander iets vertellen. Dan gebruik je geen werkblad of lotto, maar schrijfpapier.

De schrijfsters geven een wat globale beschrijving van het stimuleren van de ontwikkeling van geletterdheid, maar misschien ben ik wat verwend, met de handleiding van Leeslijn/Leesweg van Kees de Baar in het achterhoofd.

Heel goed vind ik de nadruk op het betekenisvolle van lees- en schrijfactiviteiten. Er worden veel zeer concrete suggesties geboden voor de inrichting van een lees-schrijf-hoek, die het betekenisvolle aspect tot zijn recht laat komen.

De voorbeelden zijn ook wat minder braaf dan in het begin van het boek, al blijven ze heel veilig. Dus nemen we zelf een boekje van Dolf Verroen en Tony Ross mee.

Wat minder uit de verf komt is de vraag of er naast de persoonlijke lees/schrijf-ontwikkeling ook groepsgerichte instructies zijn. Ook de vraag welke kaders je gebruikt wordt alleen terloops aangevoerd. Heb je als groepsleider bepaalde criteria in het hoofd, gebruik je gedeelten uit methodes, wat heb je in de kast bij de hand en wanneer ga je bepaalde materialen inzetten? (Wanneer ga je over op methodes en wat gebeurt er aan verwante vakgebieden (spelling, begrijpend lezen)?

In hoofdstuk 4 vinden we een wereld

aan voorbeelden van werken aan steeds beter onderwijs en hulpmiddelen daarbij. Het meeste vind ik erg aantrekkelijk, van veel vermoed ik dat het bij de lezers bekend zal zijn. Opvallend wordt door de schrijfsters het werken met een rollenbord bij spel voorgestaan. Die hebben een belangrijke functie bij de overgang van spelactiviteit naar leeractiviteit. Ik heb zoiets nog nooit gezien en ben erg benieuwd wie me van het werken met rollenborden meer kan vertellen. Tenslotte een uitgebreide checklist voor de klasse-inrichting.

## Een leuk boek!

De schrijfsters willen inspiratie bieden voor goed onderwijs, dat ook nog praktisch uitvoerbaar is. Welke waarde heeft het boekje voor de Jenaplanners? Ik denk dat het heel goed past in scholen die willen werken met vormen van natuurlijk lezen. Het boekje alleen is onvoldoende om natuurlijk lezen vorm te geven. Er staat te weinig in over keuzes die je maakt, het geeft te weinig informatie over het proces van leren lezen, vergeet de zorgbreedte. Maar daar is gelukkig door anderen al veel meer over geschreven.

Je leest het boekje als een soort toets: doe ik dat net zo, waarom doe ik dat anders? Er staan praktische opmerkingen in die appelleren aan iets dat weer even weggezaakt was. Het accent wordt sterk op spel gelegd en dat bevalt me.

Het boekje biedt veel ideeën die verder gaan dan wat Caesar ons biedt.

Er spreekt vertrouwen uit in eigen ontwikkelingskracht van kinderen, dat veel verder gaat dan het combinatieklassendenken dat je op heel veel (Jenaplan-)scholen ziet.

Jammer dat het zo weinig verwijst naar vormen van natuurlijk lezen die al jaren op veel scholen gedaan worden.

Zie het als een ideeënboekje en erger je niet aan wat er mist. Bezin je op wat er wel aangegeven wordt en bedenk waarom je koos voor wat je nu doet.

Samenvattend: niet overslaan! ■

## BESPROKEN WERD

*Spelen en leren op school, stimulerend onderwijs in de onderbouw.*

*Schrijfsters: Bea Pompert en Trudy Schiferli*

*Uitgegeven door Zwijzen, Tilburg (reeks JSW-boek), 1954: Prijs f 28,50*

# SIGNALEMENTEN

## EEN IETS TE HOGE TOONBANK

Bregje Boonstra schrijft al vele jaren recensies over kinderboeken in het NRC Handelsblad. In dit boek heeft ze deze van 1983 tot 1993 verzameld.

Ik vind het altijd leuk om recensies te lezen, omdat ze een persoonlijk getint, beargumenteerd oordeel over een boek geven. Het stimuleert me om het boek te lezen, te kopen of dat juist na te laten. Nog leuker is het om een boek al gelezen te hebben en mijn mening te toetsen aan die van de recensent.

Dat het oordeel van Bregje Boonstra persoonlijk is, blijkt alleen al uit haar keuze uit het kinderenboekenaanbod. Het is opvallend dat zij vaak minder bekende boeken bespreekt, die ik zelfs jaren later nog niet gelezen heb, terwijl die bij nader inzien de moeite van het lezen waard zijn.

Ze kiest er vaak voor om een aantal boeken rond een bepaald thema samen te bespreken en te vergelijken. (gedichtenbundels, verhalen over andere culturen, prentenboeken, maar ook boeken over bijvoorbeeld weemoed, dieren en onderwijs)

De recensies zijn per jaar ondergebracht in één hoofdstuk, dat steeds begint met een beschrijving van de hoogtepunten die in dat jaar hebben plaatsgevonden (oprichting van tijdschriften, uitreiking van diverse prijzen, verschijnen van opvallende kinderboeken)

Het bevat een register, geordend naar auteur, illustrator en titel.

Een aanrader voor iedereen die geïnteresseerd is in een stukje van de jeugdliteratuurgeschiedenis. ■

*Besproken werd door Felix Meijer:  
Een iets te hoge toonbank  
door Bregje Boonstra  
uitgegeven door Bekadidact, Baarn  
1994, 264 bladzijden  
prijs f 39,50, ISBN 90 321 0546 9*

# ALLEMAAL LETTERS

Zoals de ondertitel al belooft, gaat dit boek over kinderboeken in alle soorten, maten en prijzen. Het vertelt niet alleen over vele boeken, uitgeverijen, schrijvers, klassieke kinderboeken, informatieve boeken, gedichten en de Gouden Griffel en Penseel. Kinderen worden namelijk ook gestimuleerd om een leesdagboek te beginnen, een boekomslag te ontwerpen, symbolen voor verschillende soorten boeken te bedenken, een eigen Gouden Griffelboek te kiezen, mee te doen aan de Kinderjury, een verhaal en gedicht te schrijven enz. enz.

Het richt zich tot kinderen vanaf ca. 10 jaar. Door de omvang, grote hoeveelheid en leesbaarheid van de teksten en de - overigens zeer verzorgde - vormgeving lijkt het meer een studieboek. Daardoor zal jammer genoeg slechts een beperkte groep enthousiaste kinderen bereikt worden. Voor groepsleid(st)ers van bovenbouwgroepen en onderbouwgroepen van het voortgezet onderwijs is het echter een inspirerende bron om weer eens op een andere manier met kinderboeken te werken. ■

*Besproken werd door Felix Meijer:  
Allemaal letters  
Over kinderboeken in alle soorten, maten en prijzen  
door Jacques Vos  
uitgegeven door Bekadidact, Baarn  
1992, 114 bladzijden  
prijs f 34,50, ISBN 90 321 0214 1*



# DADA

## Een kunsttijdschrift voor kinderen van 6 tot 106

Aan het einde van 1994 (50 jaar na het overlijden van Mondriaan) verscheen het eerste Nederlandse nummer van dit van oorsprong Franse tijdschrift. Het probeert kinderen op een creatieve en speelse manier vertrouwd te maken met kunst en ze daarbij te stimuleren ook zelf aan de slag te gaan.

Dit eerste nummer is gewijd aan Piet Mondriaan. Met behulp van vele full colour illustraties en korte informatieve teksten wordt het leven en werk van Mondriaan besproken, waarbij ook architecten, meubelmakers en kunstenaars, die door hem geïnspireerd zijn, aan bod komen.

De teksten zijn vertaald uit het Frans en richten zich vooral op volwassenen:

### VAN LAND NAAR ZEE

Maar voor het evenwicht kan die verticale lijn niet bestaan zonder horizontale lijn. Zij is de aarde. Zij is de zee. Zij is het lichaam, de materie. De verticale en hori-

zontale lijn, die omhoog gaan en zich uitstrekken, hebben dezelfde betekenis voor alle mensen in alle landen op de wereld. Als zij elkaar kruisen, zijn het plus en min samen, de man en de vrouw, het mannelijke en het vrouwelijke waarmee het kleurrijke leven begint. (bladzijde 20)

Dit eerste nummer biedt groepsleid(st)ers vele suggesties en mooie illustraties om met een groep kinderen aan het werk te gaan met een beeldelement, passend bij Mondriaan.

In 1995 verschijnen er vijf nummers met de volgende thema's: kleding als kunst, landschappen, kunst en fotografie, afval in de kunst en videokunst. Deze nummers zullen bij Plint en in de gespecialiseerde boekhandel verkrijgbaar zijn voor f 10,- per nummer. Een abonnement kost f 37,50. En dat is geen geld voor zo'n prachtig vormgegeven full colour tijdschrift. ■

*Besproken werd door Felix Meijer:*

*Dada,*

*kunsttijdschrift voor kinderen van 6 tot 106 Mondriaan*

*door: H. Bernard en G. Mathie*

*vertaald door: G. Satijn en F. Eerhart*

*uitgegeven door Uitgeverij Plint, Eindhoven 1994, 51 bladzijden*

*prijs f 10,- ISBN 2 7404 0444 1*

# Gandhi, een leven zonder geweld

Er zijn mensen die blijven inspireren, ook al zijn ze allang dood. In de Wereldoriëntatie hebben dergelijke 'lichtdragers' een plek binnen het ervaringsgebied 'Mijn leven'. Die mensen kunnen uit je eigen omgeving komen en hebben bovendien van zichzelf nooit vermoed dat zij zo'n inspiratiebron zouden worden. Ze hebben gewoon gedaan wat ze dachten dat goed was.

Een aantal van deze 'grote mensen' is in de geschiedenisboeken terecht gekomen. Ook hun verhalen kunnen ons nog steeds inspireren en zijn misschien juist

nu, in onze naar cynisme neigende tijd, belangrijker dan ooit.

Een van deze mensen is Mahatma Gandhi. Over zijn leven en werk verscheen een boek voor jongeren vanaf 13 jaar, dat wij hier aankondigen. Het is een verhalend boek, dat begint bij de ervaringen van Gandhi in Zuid-Afrika en eindigt met de moord op Gandhi in 1948. Een chronologisch overzicht van zijn leven besluit dit boek. Het zal in de schoolbibliotheek een plek kunnen hebben, als bron voor verhalen over deze unieke persoon. ■

*Besproken werd door Kees Both:*

*Gandhi, een leven zonder geweld*

*door Karl L. Seufert*

*uitgegeven door Maku/Apeldoorn, 1992*

*190 pagina's. ISBN 90-317-0946-8.*

*Prijs f 25,95*

