

# WELKSEN Kinderen

Tijdschrift voor en over Jenaplanonderwijs



**IN DIT NUMMER:  
ERVARINGS GERICHT  
ONDERWIJS (EGO)**

Jaargang 10, nummer 5, juni 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 f22,50 per abonnement mits opgegeven via de hoge school.

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 en foto's op pag. 5 en pag. 20: Ine van den Broek, Buren

Advertenties:

(te regelen via het Jenaplanbureau, Berkenweg 28, 1741 VA Schagen) kosten: f 500,— per pagina, f 250,— per halve en f 125,— per kwart pagina.

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

Druk:

De Brandaen

Grafische Totaalservice, Amersfoort.

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>	
Ervaringsgericht onderwijs: EGO .....	4
<i>Ad Boes</i>	
De ervaringsgerichte dialoog .....	9
<i>Jan Kindermans</i>	
EGO en schoolleiderschap .....	12
<i>Kor Posthumus</i>	
Werken met een relatieroos .....	14
<i>Ans ten Have</i>	
Een ervaringsgerichte strategie voor kleuters met sociaal-emotionele problemen: een praktijkschets .....	16
<i>Dineke Duistermaat</i>	
Wat spreekt ons aan in Ervarings Gericht Onderwijs? .....	20
<i>Kees Both, e.a.</i>	
Een procesgericht kindvolgsysteem voor kleuters .....	27
Wegwijs in EGO-literatuur .....	29
<i>Cobi Boomsma-Boskamp</i>	
Kleuters en ik .....	31
<i>Felix Meijer</i>	
TOM .....	32
<b>NJPV-ZAKEN</b>	
Wat bindt ons? Jaarrede 1995 .....	33
<i>Han Weerheijm</i>	
Toekomst .....	34
<i>Dick Baars</i>	
Jenaplan: een effectieve school. Jenaplanlezing 1995 .....	35
<i>Tom de Boer</i>	
Schaalvergroting en de toekomst van het Jenaplanonderwijs .....	37
<i>Anneke Jansen</i>	

## VAN DE REDACTIE

Bestaat toeval? Je hebt mensen die beweren van niet: alles is deel van een groot plan, van goddelijke oorsprong, van de natuur (noodzakelijkheid, wetmatigheid), of wat dan ook. Anderen beweren dat een dergelijk plan niet bestaat, dat alles, ons leven en de kosmos, resultaat is van toeval, dat wij onbeschermd staan in een blind en zwijgend heelal. Beide uiterste opvattingen zijn discutabel.

Misschien wel erg grote vragen aan het begin van een nummer dat grotendeels gewijd is aan het Ervarings Gericht Onderwijs (EGO). Ik stel de vraag, omdat het volgens mij niet toevallig is dat veel Jenaplanmensen affiniteit voelen met EGO. Net zomin trouwens als het toevallig is dat nogal wat EGO-ers in ons land iets te maken hebben gehad met de Werkplaats Kindergemeenschap van Kees Boeke. Jenaplanners voelen intuïtief aan dat er hier iets voor hen 'te halen valt'. Die intuïtie wordt in dit nummer geëxpliciteerd: wat is er dan voor ons te leren?

Jenaplan wordt gekenmerkt door een grote openheid. Dat gold al voor Peter-

sen, wiens Jenaplan wel 'een schepende synthese' genoemd is. Dat geldt ook sterk voor de Nederlandse Jenaplanbeweging, die, behalve door Petersen, ook beïnvloed is door Amerikaanse pedagogen (met name John Goodlad), door invloeden uit het Engelse onderwijs en vele anderen. Het Nederlandse Jenaplan kenmerkt zich door een grote ontvankelijkheid voor nieuwe ontwikkelingen, mits getoetst aan de basisprincipes Jenaplan. Die kritische toetsing vond en vindt plaats met betrekking tot leerlingvolgsystemen en andere actuele ontwikkelingen (dat de Jenaplanscholen desondanks soms te weinig met die toetsing doen en hier en daar toch Jenaplan-strijdige zaken invoeren is onverstandig). Die toetsing vind ook plaats met betrekking tot het EGO, en wel in het artikel van Ad Boes. De vraag die aan het thematische gedeelte van dit nummer ten grondslag ligt is: wat kunnen wij (vanuit het idee van Jenaplan als 'ontvankelijk grondmodel') van EGO leren? Dat wordt verder uitgewerkt met betrekking tot de ervaringsgerichte dialoog, het leidinggeven aan een school,

hulp aan kleuters met sociaal-emotionele problemen en het werken met een 'relatie roos'. Praktijkmensen spraken over de vraag waarom EGO hen aansprak en daarvan wordt verslag gedaan. De laatste drie bijdragen gaan over een kindvolgsysteem, over hoe je je handig kunt 'inlezen' in EGO en over het EGO-tijdschrift 'Kleuters en ik'.

Het belangrijkste dat Jenaplanners van EGO kunnen leren is: het opnieuw nadenken over de bedoelingen van de Jenaplan-vormen, hun functies. Het is tenslotte: vorm volgt functie. In die zin vormt EGO een verrijking en een uitdaging.

Na de column van TOM volgen de teksten van drie verhalen die uitgesproken werden op de NJPV-ontmoetingsdag van 26 april, j.l. Het slot van dit nummer wordt gevormd door een goed gedocumenteerde hartekreet van een bestuur van een Jenaplanschool over bestuurlijke samenwerking.

Ik hoop dat dit nummer weer velen zal inspireren.

### **HOEVEEL WEEGT EEN SNEEUWVLOK?**

'Zeg, hoeveel weegt een sneeuwvlok?' vroeg een mees aan een witte duif. 'Minder dan niks', gaf die ten antwoord.

'Dan moet ik je een merkwaardig verhaal vertellen', zei de mees. 'Ik zat op de tak van een den, dicht bij de stam, toen het begon te sneeuwen. Niet hevig, met stormgeweld, nee, als in een droom, zonder geluid of gewicht. Daar ik niks beters te doen had, begon ik de sneeuwvlokken te tellen die op de twijgen en naalden van mijn tak vielen en daaraan bleven hangen. Op de kop af driemiljoenzevenhonderdeenveertigduizendnegenhonderdeenveertig waren het er. Toen de driemiljoenzevenhonderdeenveertigduizendnegenhonderdtweeënvijftigste vlok omlaag kwam, minder dan niks, zoals je zegt, brak de tak af'. Daarop vloog de mees weg.

De duif, sinds de dagen van Noach gespecialiseerd in dit soort vragen, zei na enig nadenken bij zichzelf: 'Misschien ontbreekt er nog maar één stem van één enkele mens om de vrede in de wereld te verwerkelijken'

# ERVARINGSGERICHT ONDERWIJS: EGO

*De redactie van Mensenkinderen heeft gemeend er goed aan te doen om aan Ervaringsgericht Onderwijs (EGO) een heel nummer te besteden. Die keuze vraagt om een verantwoording: themanummers die zijn gewijd aan een schoolconcept anders dan Jenaplan zijn niet zo gebruikelijk. Tot nu toe is in dit blad al enige malen aandacht besteed aan EGO. Er werd melding gemaakt van activiteiten rond EGO in enkele regio's.*

*Dit artikel heeft als bedoeling de basis te leggen voor de volgende bijdragen.*

EGO is een veelomvattend concept, in België ontstaan, dat in ons land opmerkelijk veel aandacht krijgt en enthousiasme te weeg brengt, niet in de laatste plaats bij wie in Jenaplanscholen werkzaam zijn. De redactie hoopt met dit nummer duidelijk te maken dat het EGO-concept voor Jenaplanonderwijs veel te bieden heeft, dat het in veel opzichten aansluit bij het traditionele gedachtengoed van de Nederlandse Jenaplanbeweging en het Jenaplan kan verrijken en verdiepen.

Natuurlijk komt ook de vraag aan de orde of EGO zonder reserve bij Jenaplan aansluit. Daarvoor is het nodig eerst de kenmerken van Jenaplan als onderwijsconcept te schetsen.

## **Het karakter van het Jenaplanconcept.**

Mevrouw Freudenthal heeft zich, onder meer, verdienstelijk gemaakt door Jenaplan te omschrijven als een interpreteerbaar streefmodel en als een ontvankelijk grondmodel.

Het onderwijsconcept Jenaplan is per definitie onaf, omdat onderwijs mede produkt is van de tijd waarin wordt opgevoed en onderwijs wordt gegeven. Het moet steeds opnieuw worden geactualiseerd en geïnterpreteerd, omdat het niet pretendeert tijdloze antwoorden te geven, zoals dat bij andere onderwijsconcepten wel het geval is of lijkt. Er ligt bijvoorbeeld geen universele opvatting over kinderen en hun ontwikkeling aan ten grondslag, zoals dat bij de Vrije Scholen en het Montessori-onderwijs, op een overigens elkaar in alle opzichten uitsluitende wijze, het geval is.

Jenaplanonderwijs ontstaat daar, waar met behulp van steeds te actualiseren basisprincipes vorm wordt gegeven aan

onderwijs en opvoeding. Bij die concretisering kan uit diverse bronnen worden geput. Jenaplan wordt om die reden een 'ontvankelijk grondmodel' genoemd. Die ontvankelijkheid heeft betrekking op zowel theorie als praktijk. Voor EGO gelden beide, zoals nog duidelijk zal worden.

Wie terugbladert in Jenaplan-uitgaven in Nederland, vanaf de jaren zestig, ziet die ontvankelijkheid voortdurend geïllustreerd. Zo wordt onder meer aandacht besteed aan achtergronden en praktijken in de Engelse infants' school en aan die van Freinet-onderwijs, maar dat betekent geen 'uitleveren aan'. Jenaplan heeft een eigen fundament, in twintig basisprincipes geformuleerd, dat in vele publikaties op uitvoeringsniveau is geconcretiseerd.

'Ontvankelijkheid' heeft, zoals gezegd, een praktische en een theoretische component. Petersen heeft ons veel te vertellen, maar zijn opvattingen bevatten ook tijdgebonden elementen. Het in de twintiger jaren geconcipeerde concept geeft vanzelfsprekend geen antwoord op alle vragen van onze tijd. Kees Vreugdenhil heeft zich met dit onderwerp indringend beziggehouden. Met zijn werk heeft hij een analyse geleverd die voor eigentijdse conceptualisering vruchtbaar is gebleken.

Bij 'ontvankelijkheid' past het opnemen van elementen uit andere concepties, als uitbreiding, verrijking en verdieping. Alle drie zijn op EGO van toepassing.

## **Hoofdzaken van het concept EGO**

In een recent artikel heeft Ferre Laevers, de initiator van EGO, de kern van het concept onder woorden gebracht

(hoofdstuk 6 uit de herziene druk van 'Ervaringsgericht werken in de basisschool'). Daaruit blijkt dat EGO anders en meer is dan de optelsom van een aantal didactische voorstellen of trucs. Er ligt een opvoedkundig concept aan ten grondslag, inclusief bijdragen aan een antropologie van het kind en een maatschappijvisie.

Ik ga nader in op die componenten, om te voorkomen dat een oppervlakkige kennismaking met EGO leidt tot reacties van het type: 'Dat doe ik al lang zo!'. Die geluiden worden, zowel binnen als buiten Jenaplankring wel gehoord, vooral van diegenen die van EGO steun hopen te verwachten voor de opvatting dat herstel van het oude kleuteronderwijs het belangrijkste is dat ten behoeve van basisonderwijs zou moeten gebeuren. Ze menen dat het vroegere kleuteronderwijs het definitieve antwoord was op de vraag wat kinderen in onze tijd nodig hebben. Het is goed dat in het inspectierapport over de kwaliteit van het basisonderwijs met die opvatting wordt afgerekend. Veel kleuteronderwijs had alle kenmerken van klassikaal onderwijs, waarin voor initiatief van kleuters weinig ruimte was.

## **De kern van EGO**

De kern van de term EGO wordt gevormd door het woord 'ervaring'. Daarmee wordt niet bedoeld (een misverstand dat vaak voorkomt) dat in het onderwijs moet worden uitgegaan van de ervaring of belevingswereld van het kind, welke bepalend zou zijn voor de keuze van leerstof. Laevers maakt duidelijk dat een ervaringsgerichte instelling van de leerkracht betrekking heeft op 'een bijzondere wijze van kijken naar zichzelf en naar anderen' (p.165)

Deze tracht zich een zo levendig mogelijke voorstelling te maken van wat zich bij een ander innerlijk afspeelt. Dat is mogelijk door een ontwikkelde sensitiviteit, door empathie en door actief luisteren. De laatste twee termen kennen we uit de psychologie van Carl Rogers en het werk van Thomas Gordon. Naar Rogers en Nederlandse navolgers zoals Vossen (A.M.J.Vossen 'Zichzelf worden in menselijke relatie', Haarlem 1970) heeft Suus Freudenthal in het begin van de jaren

zeventig als een concretisering ten behoeve van een eigentijds Jenaplan-concept bij herhaling verwezen.

Van Rogeriaanse theorieën kan nu gezegd worden dat ze het produkt zijn van hun tijd en daarmee verouderd. Het lijkt me beter te concluderen dat de verworvenheden van de zogenaamde humanistische psychologie in ruime mate zijn geaccepteerd binnen de kaders van tal van hedendaagse psychologieën en psychiatrische concepten. Dat geldt in mindere mate voor de geschriften van Maslow, wiens behoefte-hiërarchie een empirische onderbouwing node mist. De vraag moet wel worden gesteld of genoemde psychologie voldoende te bieden heeft voor een enigszins omvattende pedagogische theorie.

### **Persoon als stroom van ervaringen**

Terug naar Laevers. 'Elke persoon is ervaring, is een continue stroom van ervaringen'. Daarin kunnen we onderscheid maken tussen voelen en kennen. Meestal is ervaren impliciet aanwezig, maar we kunnen ons er ook op concentreren. Dat is in hoge mate het geval als we er uitdrukking aan geven in vormen van expressie, waarover mensen kunnen beschikken. We maken daarbij gebruik van symbolen en tekens.

Gevoeligheid voor het opmerken van onze ervaringsstroom en die van anderen is te ontwikkelen. We spreken van empathie als mensen in staat zijn in de eigen ervaringsstroom ruimte te maken voor die van anderen, 'we worden als het ware even die andere'. Begrip van de ander dat daardoor ontstaat heeft een boven-rationeel karakter. Wanneer mensen bewust de vraag proberen te beantwoorden wat er in de ander omgaat spreekt Laevers van 'ervaringsreconstructie'. Hij rekent die tot een bij uitstek pedagogische bezigheid, omdat daarmee toegang wordt verkregen tot wat in een kind omgaat. Uit het vervolg wordt duidelijk dat Laevers het zich verplaatsen door opvoeders in de ervaringswereld van kinderen tot hun allerbelangrijkste vaardigheden rekent. Het veranderingsproces dat kinderen op weg naar volwassenheid doormaken lijkt een

gegeven, de kwaliteit ervan kan in gunstige zin worden beïnvloed. Daarbij is betrokkenheid van kinderen het centrale criterium voor goed onderwijs.

Laevers rekent de ervaringsgerichte benadering niet tot de exclusieve kenmerken van het onderwijs dat hij voorstaat. Hij treft het bij allerlei stelsels en mensen aan: 'niet-professionele opvoeders kunnen die kwaliteit in hoge mate bezitten' (p.169). Het gaat evenmin om een benadering die zich tot onderwijs

Het gaat om twee ideaaltypische reactiewijzen, de werkelijkheid kent mengvormen. In de meest optimale vorm is er bij mensen nog van groei naar meer authenticiteit sprake, 'meer zichzelf worden, meer intens ervaren en leven' (p.170). Het persoonlijkheidsideaal dat Laevers voor ogen staat wordt door emancipatie gekenmerkt, daar is sprake van 'een gave emotionele basis en openheid, verbondenheid en engagement' (p.171). Het tegenovergestelde daarvan is vervreemding van zichzelf, die



beperkt. Wie in de gezondheidszorg werkzaam is of wie wezenlijk wil bijdragen aan ontwikkelingsprojecten in de Derde Wereld dient erover te kunnen beschikken.

### **Engagement en verbondenheid**

Carl Rogers en Eugene Gendlin, aan wie Laevers een deel van zijn theorie ontleent, onderscheiden twee soorten mensen: vol-functionerende en rigide personen. Bij de laatsten lokt de buitenwereld geen authentieke reactie uit. Betekenis zijn bij hen 'gestold' en er zijn stereotype reactievormen en oordelen. Wie voluit functioneert ervaart elke situatie als een oorspronkelijke.

van mensen heel veel energie vraagt. Een van de motieven voor ervaringsgericht onderwijs is het voorkomen daarvan.

Engagement en verbondenheid geven mensen de mogelijkheid bij te dragen aan een omvangrijk creatief proces dat leidt tot humanisering en menswording. Dat is er in het groot en in het klein. 'Al deze geëngageerde mensen zijn vanuit hun eigen plek, werkers aan de vrede. Vrede is meer dan 'geen oorlog'. Vrede is een toestand waarin alle voorwaarden (van materiële tot spirituele) gecreëerd zijn om elk individu in harmonie met zichzelf en met het Al te laten leven' (p.174). Onderwijs en opvoeding kunnen bij kin-

deren krachten vrij maken, door het wegnemen van emotioneel belastende ervaringen, door het bieden van aanknopingspunten voor een ontluikende exploratie- en weetdrang en door het voorbeeld van de opvoeder, die zelf explorerend, verbonden en geëngageerd in de wereld staat.

De filosofie van Laevers wordt door hemzelf een optimistische genoemd. De oorzaak van agressie en destructie moet worden gezocht in het ontbreken van goede pedagogische relaties, waardoor positieve krachten niet vrij gemaakt kunnen worden. De kern van de opvattingen van Laevers is geciteerd in het Basisboek van 'De Brede Basis' (Tilburg 1987, p.86 e.v.) van Frea Janssen: 'Ons (Laevers) verwijlen bij de peuter kan ons niet anders dan met schroom vervullen, wanneer we zien hoe zijn eigen-aardig (en soms eigen-zinnig) bezig zijn leidt tot een steeds ruimere en fijnere 'greep' op de wereld. Velen zullen het met ons eens zijn dat een sturende, van buitenaf geprogrammeerde ingreep op dit baby- en peuterspel als hopeloos pretentief moet afgewezen worden. Niet omdat je het 'kind kind moet laten zijn' zoals het heet, maar wel omdat je daardoor dreigt diens ontwikkelingsdrang en het daarmee verbonden ontwikkelingspatroon grondig te verstoren.

Let wel: men besluite uit het voorgaande niet dat het milieu van geen belang zou zijn voor de ontwikkeling, Het tegendeel is waar. Maar het inzicht dat we uit het voorgaande overhouden is dat de invloed van het milieu en het pedagogisch ingrijpen daarin, slechts heilzaam kunnen zijn wanneer ze zo nauw mogelijk aansluiten bij het groeiproces dat zich in elk kind afspeelt. Wat we dus als houvast voor het verdere betoog kunnen meedragen is de stelling dat het kind (in de regel) precies datgene kiest dat het meest zijn ontwikkeling bevordert'.

### Utopie

De school die dit alles waarmaakt is er nog niet, er is nog slechts sprake van een utopie. De karakteristieken daarvan zijn:

- vrij initiatief van kinderen, dat leidt tot een verscheidenheid van activiteiten van kinderen in de school (1);

- een grondstructuur met forum, kring, contractwerk, projectwerk, atelier en vrije activiteiten (2);
- een tijdstructuur waarbij met biologische ritmen is rekening gehouden (3);
- het verdwijnen van het kunstmatig onderscheid tussen leren en spelen (4);
- het ontbreken van een leidraad, waarin staat welke leerstof aan de orde moet komen (5);
- een leerplan dat op basis van samenspraak ontstaat (6);
- veel leren heeft een functioneel karakter (7);
- het vervagen van de grens tussen school en huis (8);
- het inschakelen van technologie waar dat voor de hand ligt (9);
- de leerkracht is onmisbaar: deze wordt allereerst gekenmerkt door persoonlijke rijpheid, een gave emotionele basis, zin voor initiatief en engagement (10);
- de uniciteit van iedere mens is zowel uitgangspunt, het behoud en bevordering ervan door opvoeding en onderwijs is doel (11).

### Paralellie

De parallel met wat Mevrouw Freudenthal aan het einde in de jaren zestig voor Jenaplanonderwijs formuleerde is treffend. Zij onderscheidt een achttal uitgangspunten: (a) opvoeden tot inclusief denken, (b) humanisering en democratisering van de schoolwerkelijkheid, (c) dialoog, (d) antropologisering van het pedagogisch denken en handelen, (e) authenticiteit, (f) vrijheid door gemeenschappelijke, autonome ordening van de leef- en werkgemeenschap, (g) opvoeden tot kritisch denken en (h) creativiteit. Het bij a, b, e en f genoemde komt op vergelijkbare wijze bij Laevers aan de orde, c en d vertonen grote verwantschap met EGO, terwijl de overige er niet mee in strijd lijken te zijn. In de nu voor het Jenaplanonderwijs geldende basisprincipes zijn de uitgangspunten van Mevrouw Freudenthal, in een andere ordening mee opgenomen. Daarmee lijkt een sterke verwantschap op het niveau van achtergronden van beide concepten aangetoond. Maar ook op het gebied van de vormgeving van onderwijs zijn er duidelijke overeenkom-

sten. Zo kennen Jenaplan en EGO de kring, spelen en werken, een ritmisch weekplan, werken met contracten, functioneel leren, een deels open leerplan. Opmerkelijk is de centrale plaats die de onderwijsgevende in beide concepten inneemt.

### Conceptontwikkeling onderbouw

Het onderwijsconcept Jenaplan is destijds in Duitsland voor de leeftijd van 6 tot 10 jaar uitgewerkt. Jenaplan bereikte Nederland allereerst in het lager onderwijs. Voor een vernieuwing van de praktijk van het kleuteronderwijs is ook gebruik gemaakt van andere bronnen, zoals de Engelse infants' school.

In 'Kleuters naar de grote school' (Groningen 1978), een door Kees Vreugdenhil gemaakte bewerking van 'Mit 5 in die Schule?' (Stuttgart 1975) van Karl Rühl worden de contouren geschetst voor de Nederlandse Jenaplanbasisschool voor de leeftijd van 4 tot 12 jaar. Maar de stelling zou verdedigd kunnen worden dat conceptontwikkeling voor onderwijs aan 4- en 5-jarigen is achtergebleven of dat te snel is aangenomen dat wat ontwikkeld was voor wat nu midden- en bovenbouw heet zonder meer op de onderbouw kan worden toegepast. Voor het principe van de heterogeniteit levert dat geen problemen op, maar dat geldt niet voor bijvoorbeeld theorieën rond spel en werk. Van Parreren heeft daarvoor weliswaar belangrijke bouwstenen aangedragen, maar hij kon als leerpsycholoog geen volledig onderwijsconcept leveren.

### Aantrekkelijk concept

De gedetailleerde uitwerking die EGO geeft, met inbegrip van een innovatievoorstel in de vorm van een stappenplan, maakt het concept zeer aantrekkelijk. Er wordt een sterk accent gelegd op onder meer een open programmering als uitgangspunt, op de fundamentele betekenis van relaties tussen kind en volwassene en tussen kinderen onderling, op een optimale inrichting van ruimten en op zo omgaan met tijd, dat belangrijke ontwikkelingsprocessen een kans krijgen.

In België was EGO allereerst een krachtige poging tot een fundamentele verandering van het onderwijs 'van onderop'.

Het mag dan zo zijn dat nogal wat Nederlandse ouders hun kind vlak over de grens op een Belgische school plaatsen, het onderwijs is er zowel traditioneel als autoritair.

De poging om vanuit de EGO-ontwikkeling het Belgische basisonderwijs te beïnvloeden lijkt niet te slagen. Het aantal EGO-scholen voor jonge kinderen in België is niet groot. In 'Kleuters en Ik' wordt bij herhaling gewag gemaakt van de grote kloof die kinderen, komend van het kleuteronderwijs naar het lager onderwijs, moeten overbruggen. Bijna tien jaar na invoering van de Wet op het Basisonderwijs kan worden vastgesteld dat dat probleem bij ons minder groot lijkt geworden, al is het ideaal nog ver weg.

Ik denk op goede gronden de conclusie te kunnen trekken dat EGO bij ons een belangrijke bijdrage heeft geleverd aan het tegengaan van ontwikkelingen in de onderbouw van de basisschool, die gemakkelijk kunnen leiden tot verschooling van het onderwijs, waaronder instructieve vervroeging.

### Het tempelschema

De bouwstenen van het onderwijsconcept van EGO zijn ondergebracht in het zogenaamde tempelschema. 'Ervaringsgerichtheid' kent een drietal

pijlers: vrij kleuterinitiatief, milieuverrijking en ervaringsgerichte houding en dialoog. Over die centrale begrippen hieronder iets meer.

Het vrije kleuterinitiatief sluit aan bij wat bij kinderen van nature aan activiteiten kan worden waargenomen: zij zijn vanaf hun geboorte, als de condities daarvoor gunstig zijn, buitengewoon actief bezig met en in de wereld waarin zij leven. Montessori en anderen hebben vastgesteld dat de school die activiteit in hoge mate dwars kan zitten. Het wegnemen van belemmeringen maakte op school de ruimte vrij voor exploratiedrang, waardoor zelfstandigheid wordt gestimuleerd.

Voorwaarde voor een intensieve exploratie is de aanwezigheid van een rijk milieu, dat personen en zaken omvat. Bij EGO wordt dan ook veel aandacht besteed aan het inrichten van hoeken, aan het in de school brengen van materialen, maar ook aan de onvervangbare betekenis van de onderwijsgevende. Het is diens taak om met behulp van gerichte observatie op zoek te gaan naar groeien ontwikkelingskansen voor ieder kind.

Onderwijs en opvoeding, ook bij EGO in één adem genoemd, zijn ingebed in relaties tussen mensen. Dialoog met kinde-

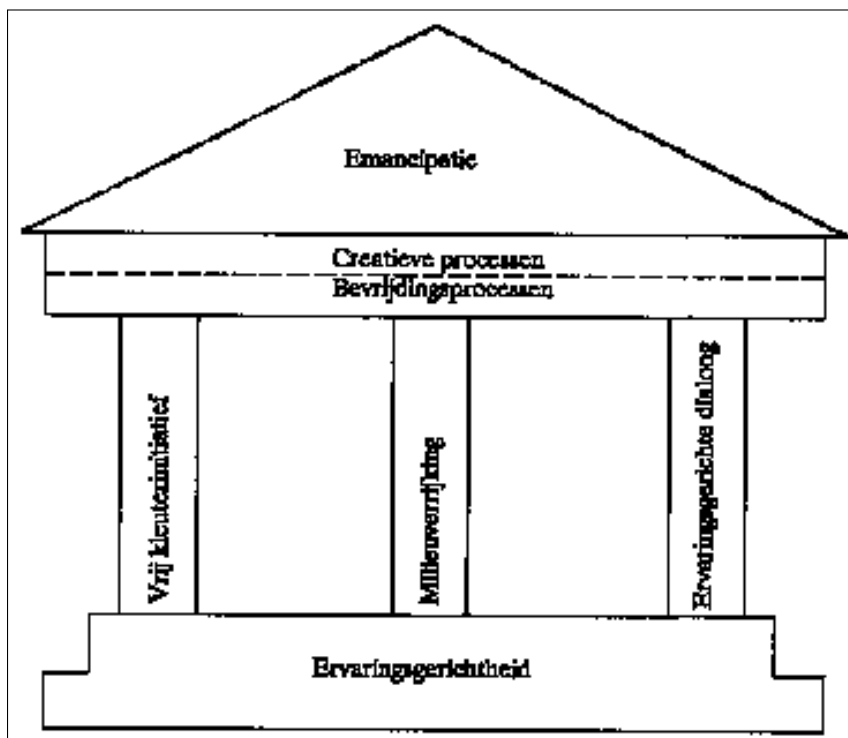
ren is daarvan een van de pijlers. Op basis van de Rogeriaanse uitgangspunten voor authentieke relaties tussen mensen, aanvaarding, echtheid en inleving, wordt bijgedragen aan de persoonlijke groei van kinderen.

De drie pijlers van EGO maken het ontstaan van creatieve en bevrijdingsprocessen mogelijk, die leiden tot de emancipatie van kinderen. Met dat laatste worden een brede en maximale ontwikkeling en een gave emotionele ontwikkeling bedoeld. De geëmancipeerde mens heeft zich optimaal ontwikkeld, is vrij 'van neurotische gedragspatronen, vol levenslust, initiatiefrijk, vindingrijk, creatief en bereid om zich voor een groter geheel in te zetten'. (Van Oers, p.123).

### Optimistisch mensbeeld

In het verlengde van het voorgaande ligt de stelling dat alleen geëmancipeerde mensen in staat zijn op verantwoorde EGO-onderwijs te verzorgen. Hier kan een te optimistisch mensbeeld zich wreken, omdat geen onderwijsgevende aan die eis voldoet. Je mag van een volwassene/ onderwijsgevende wel vragen op zo met persoonlijke tekorten om te gaan dat kinderen daarvan niet op voorhand het slachtoffer zijn. Er zijn EGO-instrumenten die onderwijsgeevenden er toe dwingen vragen aan zichzelf te stellen, zoals: waarom leg ik kinderen beperkingen op? en waarom lukt het me niet met een kind een hechte relatie op te bouwen? Daarbij wordt er van uitgegaan dat een groeibevorderende relatie een absolute voorwaarde is voor persoonsgericht onderwijs.

Centraal in het concept staat de verhoging van betrokkenheid van kinderen in school. Daarvoor ontwikkelden Laevers c.s. een meetinstrumenten en een tiental actiepunten, waaronder herschikken van hoeken, inbrengen van nieuwe materialen en activiteiten, door observatie interesses ontdekken en aansluiten, de activiteiten bedenken en aanbieden, door tussenkomst betrokkenheid verhogen en kleuters met speciale noden op motorisch en cognitief gebied herkennen, ze observeren, begrijpen en met betrokkenheidsverhogende tussenkomsten helpen (Van Oers, p.50).



Laevers formuleerde een vijftal uitgangspunten om betrokkenheid te verhogen: een positieve sfeer en goede relaties, aanpassing aan het niveau van het kind, werkelijkheidsnabij onderwijs, activiteit (tegenover verveling en passiviteit) en verruimen van het initiatief van kinderen.

### **Zorgverbreding**

EGO levert een belangrijke bijdrage op het gebied van zorgverbreding. Er zijn tal van publikaties, boeken en artikelen, over kinderen met leer- en opvoedingsproblemen. Vaak worden hun problemen geïsoleerd onder de aandacht van deskundigen gebracht. Bij EGO worden deze echter consequent in de brede context van een kinderleven geplaatst. Dat is heel wat anders dan het op jonge leeftijd stimuleren van de kinderlijke ontwikkeling, teneinde tijdig potentiële problemen op het spoor te komen. Verschillen tussen kinderen zijn bij EGO uitgangspunt. Een onderbouw die op basis van EGO werkt, legt een stevig fundament voor een breed opgevatte zorgverbredingspraktijk.

### **EGO en de nationale onderwijsdiscussie**

Er is in Nederland al jaren een debat gaande over de koers die voor het onderwijs aan jonge kinderen gekozen moet worden. Men onderscheidt in dit verband diverse stromingen (zie o.a. Van Oers c.a. 'Visies op onderwijs aan jonge kinderen', Assen 1992). Het is niet altijd gemakkelijk die op alle achtergronden en kenmerken van elkaar te onderscheiden, maar er zijn zeker essentiële verschillen. Voor een deel worden verschillen verklaard door de invalshoek die is gekozen. In Van Oers (c.s., 1992) wordt gesteld dat men in de discussie over de vraag hoe onderwijs aan jonge kinderen er uit moet zien een drietal kernthema's

kan onderscheiden:

1. het gaat om veelzijdige ontwikkelen: het moet naast cognitieve ook sociale, emotionele, motivationele en motorische ontwikkeling stimuleren
2. doorgaande lijn, het onderwijs mag geen breukvlakken vertonen
3. het onderwijs moet zowel recht doen aan de maatschappelijke behoefte tot cultuuroverdracht, als rekening houden met mogelijkheden en behoeften van leerlingen

Deze punten samen raken de kern van de Wet op het Basisonderwijs. Maar die wet laat nog heel wat (nadere) keuzen toe. Dat komt omdat het reële uitgangspunt van de wet erin bestaat te erkennen dat we in ons land niet eens zijn over een ideale school. De wet is geen produkt van een specifieke ideologie en bevat minimale kwaliteitseisen, die van hoog niveau zijn, zonder twijfel een van de redenen waarom realisering zo lang op zich laat wachten.

Het onder 1 en 2 genoemde is rechtstreeks van artikel 8 van genoemde wet afgeleid, het EGO-concept is er zeker een concretisering van. Het onder 3 genoemde geeft blijk van de noodzaak om keuzen te doen: maatschappelijke behoeften en cultuuroverdracht kunnen gemakkelijk in conflict komen met het rekening houden met zowel mogelijkheden als behoeften van kinderen. Het EGO-concept lijkt overwegend voor wat onder 2 wordt genoemd te kiezen, maar dat is schijn. In de loop van de basisschool kan ook het andere uitgangspunt en doel worden. Bij EGO ligt het hoofdaccent nog op onderwijs aan jonge kinderen. De laatste tijd wordt meer aandacht besteed aan onderwijs aan oudere kinderen in de basisschoollleeftijd. Het is al weer lang geleden dat EGKO (K=kleuter) door EGO werd vervangen. Mij is niet duidelijk of Laevers 'het ontbreken van een leidraad, waarin staat

welke leerstof aan de moet komen' ook bij onderwijs aan oudere kinderen categorisch afwijst. Bedoelt hij daarmee alleen van bovenaf gegeven richtlijnen, of ook afspraken die bijvoorbeeld EGO-scholen samen zouden kunnen maken? Het laatste biedt ruimte voor het opstellen van contracten met het vervolgonderwijs, een meer extreem standpunt niet.

Er worden in de literatuur over onderwijs aan jonge kinderen doorgaans drie stromingen onderscheiden: ervaringsgericht onderwijs (Ferre Laevers), ontwikkelingsgericht onderwijs (Frea Janssen) en programmagericht (Jef van Kuyk). Het probleem van de indeling is dat genoemde concepten ongelijksoortig van aard zijn. Zo suggereert de indeling dat ervaring, ontwikkeling en programmeren elkaar uitsluiten. Maar echte ontwikkeling is altijd op ervaring gebaseerd, terwijl de 'gewekte' vraag bij ervaringsgerichte wereldoriëntatie ook een voorbeeld is van een meer programmatische aanpak.

### **Tenslotte**

Wie de uitgangspunten van de wet op het basisonderwijs serieus neemt kan niet om EGO heen. EGO is in hoge mate confronterend, nodigt uit tot navolging of dwingt tot het geven van eigen antwoorden. Voor Jenaplanonderwijs biedt het concept een belangrijke bijdrage. Aan de voor de groei van kinderen noodzakelijke voorwaarden op het gebied van menselijke relaties en schoolinrichting (milieu) zoals bij EGO geformuleerd kan geen (Jenaplan-)school m.i. voorbij gaan. Ook daarvoor biedt EGO belangrijke bouwstenen. Ik hoop dat de artikelen in dit nummer voor de lezer voor deze bewering in voldoende mate het bewijs leveren.



# DE ERVARINGSGERICHTE DIALOOG

## Een onmogelijke opgave..... of.....dat gaat vanzelf?

*Het begrip 'dialoog' is in het Jenaplanonderwijs bekend. Bij 'ervaringsgerichte dialoog' denkt men wellicht allereerst aan kringgesprekken. Dat is niet terecht, het heeft betrekking op alle dialoog met kinderen, een dialoog die een bepaalde kwaliteit heeft.*

*In het ervaringsgericht onderwijs is de ervaringsgerichte dialoog een van de dragende 'pijlers'. Hierbij voert de leerkracht een dialoog met een leerling, zodanig dat hij zorgvuldig aansluit bij de gevoelens van het kind. Het toepassen van de ervaringsgerichte dialoog moet leiden tot een grotere mate van geestelijk evenwicht; tot beter functioneren; tot het vrij maken van energie; tot het bevrijden van emotionele blokkades.*

### Niets nieuws of onmogelijk?

Ga daar maar aan staan! Dat is toch niet te doen? Daartoe zijn groepsleiders toch niet in staat? Over een dergelijke wijze van communiceren met kinderen vallen ook andere opmerkingen te beluisteren: Dat doet een goede groepsleider toch al vanzelf? Je gaat uit van de kinderen en dus ook van hun ervaringen; er is niets nieuws onder de zon.

Gaat men echter nader in op het wezenlijke van de ervaringsgerichte dialoog dan neigt men toch naar het eerste standpunt: een mooi ideaal, maar niet haalbaar.

Over ideaal en haalbaarheid valt veel te zeggen. Leggen we te veel nadruk op het ideaal, dan bestaat de kans, dat we tot naïeve hemelbestormers worden, die blind lijken te zijn voor het hier en nu. Letten we daarentegen te veel op het haalbare, dan is het niet ondenkbaar, dat we idealen ter zijde schuiven en ze ook niet gebruiken waarvoor ze heel bruikbaar zijn, namelijk om ons te laten inspireren. In het navolgende sta ik stil bij de 'ideale' ervaringsgerichte dialoog. Er wordt ook aandacht geschonken hoe men in een Jenaplanschool met dit ideaal om zou kunnen gaan, met het EGO-concept als bron voor verdieping.

### De ervaringsgerichte dialoog

Met de ervaringsgerichte dialoog wordt een wijze van spreken bedoeld waarbij de volwassene aansluit bij de ervaringen van het kind. Men is attent op de ervaringen van de ander; men heeft open oog en oor voor wat die ander op dat moment beroert. Men richt zich in het gesprek op dat wat de ander bezig houdt; op wat de ander belangrijk vindt; op zijn ervaringsstroom. Men is 'ervaringsgericht'.

In de praktijk van het onderwijs constateer ik daarover enige spraakverwarring. 'Bij ons op school laten we de kinderen veel zelf ervaring opdoen; we laten ze zelf brood bakken en gaan op excursie naar een bakkerij. Kortom we zijn gericht op echte ervaringen.' Hoezeer deze aanpak ook kan worden toegejuicht, het is niet wat in het EGO bedoeld wordt met 'ervaringsgericht'.

### Waarom is het zo moeilijk om ervaringsgericht te zijn?

'Rekening houden met wat er in de ander omgaat' klinkt zo eenvoudig maar dat is het allerminst.

Allereerst weten we niet zeker of we wel aansluiten bij wat we denken dat de ervaring is van het kind.

*Wilma is een kleuter van 5. Ze is de laatste tijd vaak onrustig en vooral tegen het uitgaan van de school neemt dit toe. Haar moeder is al een paar maal te laat gekomen om haar op te halen. De leidster bemerkte dat Wilma daar paniekerig op reageerde.*

*Na de morgenpauze vraagt Wilma aan de leidster: 'Juf Els, hoe laat is het?'*

*Els kan op veel manieren reageren:*

*- Zo Wilma, kun jij al klokkijken?*

- half 12!
- Ben je bang dat mama niet komt?
- Even je werkje afmaken Wilma.

Het is duidelijk dat de vierde reactie van Els niet aansluit bij de ervaring van Wilma. Met de voorafgaande informatie zou de derde uitspraak wel eens in de roos kunnen zijn. Maar toch vraagt het een voorzichtige benadering. Het antwoord van de leidster zal vaak de vorm hebben van een vraag om na te gaan of haar vermoeden juist is.

Vervolgens wijzen we erop dat het lang niet gemakkelijk is voor leerkrachten om zich altijd open te stellen voor de signalen die het kind uitzendt.

Laten we even aannemen dat Wilma de laatste tijd de neiging heeft onder opdrachten uit te komen. Ze kan met moeite aan een werkje beginnen en als ze eenmaal bezig is dan treuzelt ze om het af te maken.

In de ogen van juf Els grijpt ze alles aan om maar niet te hoeven. Dat irriteert Els behoorlijk.

Een reactie als: 'Even je werkje afmaken Wilma', ligt dan al gauw voor de hand.

Een leidster is ook niet van steen. Ze heeft haar gevoelens en dus ook haar irritaties. Het zou een slechte zaak zijn dit als een taboe onbesproken te laten. Onderkennen en onder ogen zien is van belang. Alleen is het daarmee nog niet klaar... u begrijpt....

Het is goed om in de gaten te houden dat er op twee manieren over kinderen kan worden gepraat:

- De leerkracht heeft problemen met een kind in de klas.
- De leerkracht heeft een kind in de klas met problemen.

Als leerkrachten over hun kinderen praten lopen deze twee invalshoeken steeds verwarrend door elkaar.

Het is lang niet altijd duidelijk of er sprake is van een irritatie of van een constatering die het kind betreft.

### Een groepleid(st)er is niet van steen

Het zal duidelijk zijn dat we eerst moeten afrekenen met eigen overgevoeligheden, eigen irritatie, eigen grenzen aan de tolerantie.

Wat betekent dat dan? Moet een leer-

kracht dan maar alles goed vinden? Geen ergernissen meer hebben; over een onbegrensde verdraagzaamheid beschikken?

Laten we vooral realistisch blijven: dat kan nu eenmaal niet.

Allereerst zal een leerkracht zich bewust moeten maken van zijn eigen gevoelens. Het is goed een paar dingen onder ogen te zien. De volgende zinnen kunnen daarbij helpen als ze in alle eerlijkheid aangevuld worden.

- ik vind het niet prettig als....
- ik kan er niet tegen wanneer...
- ik stoer mij altijd aan...
- ik word boos als....

Een nadere beschouwing van deze gevoeligheden moet er eerst toe leiden dat de leerkracht zijn grenzen helder krijgt.

- ik wil perse niet dat.....
- ik stel het zeer op prijs als.....Men stuit daarbij op zijn waarden en normen. Daarna is het goed om eigen (over)gevoeligheden op het spoor te komen.
- ik kan er niet tegen, wanneer.....
- het stoort mij mateloos, als.....  
In dit geval, als iemand ontdekt dat hij niet tegen bepaalde situaties kan, valt te overwegen iets bij zichzelf te veranderen.

Deze verduidelijking en afrekening kan er toe bijdragen dat daarna met meer objectiviteit naar kinderen gekeken wordt. We zijn er ons echter van bewust, dat het bovenstaande niet eenvoudig is. In sommige gevallen vraagt dat een flinke bezinningsperiode.

### **Een observatie-instrument**

Wanneer ben ik nu ervaringsgericht in mijn gesprekken met mijn leerlingen, zult u zich kunnen afvragen. Het EGO heeft een observatieschaal ontwikkeld om naar de mate van ervaringsgerichtheid te kunnen kijken. Reacties van leerkrachten kunnen daarmee worden ingeschaald. Op die schaal worden vier niveau's onderscheiden, die aangeven in welke mate de leerkracht aansluit bij de ervaringen van het kind. Op het hoogste niveau (niveau 4) kan er pas sprake zijn van een ervaringsgerichte dialoog.

Per niveau wordt aangegeven welk gedrag de leerkracht vertoont en welke gevoelens dat gedrag bij het kind kan oproepen.

#### **NIVEAU 1**

##### *gedrag van de leerkracht:*

De leerkracht wijst het kind terecht, berispt of bestraft het, of dreigt met straf. Hij toont zich geïrriteerd ten aanzien van het kind. Zijn tussenkomst is afbrekend.

##### *beleving van het kind:*

Het kind voelt zich verworpen, afgewezen, bekritiseerd. Het ervaart dat de leerkracht zich negatief opstelt tegenover zijn gevoelens of zijn persoon.

##### *toelichting:*

Centraal staat hier de negatieve houding van de leerkracht. Het kind wordt afgewezen. Zowel het gedrag als de onderliggende beleving wordt afgekeurd. Het kind voelt zich onder deze uiting van de leerkracht geenszins aanvaard. Het gaat er vaak niet om wat er gezegd wordt, maar hoe het gezegd wordt. Het is de toon, die de muziek maakt. De gevoelston achter de reactie is vaak doorslaggevend.

##### *Voorbeelden:*

*kind: Zal ik de plantjes water geven?*

*groepsleider: Zeg, ben je helemaal mal; je hebt toch gezien dat Marja dat vanmorgen nog heeft gedaan!*

*kind: Mijnheer, ik heb het zelfde antwoord als Carla.*

*groepsleider: Je heb zeker zitten afkijken?*

#### **NIVEAU 2**

##### *gedrag van de leerkracht:*

De leerkracht heeft geen oog voor wat het kind meedeelt of uitdrukt. Hij reageert niet of gaat in zijn reactie voorbij aan de meest opvallende gevoelens en betekenissen van het gedrag van het kind.

##### *beleving van het kind:*

Het kind voelt zich over het hoofd gekeken, te kort gedaan, onbegrepen.

Hij is belemmerd in zijn poging om iets mee te delen, of is door de leerkracht gestoord in zijn bezigheid.

##### *toelichting:*

Binnen niveau twee staat niet de verwerping centraal, maar het negeren. Er wordt voorbij gegaan aan de ervaring van het kind. De leerkracht reageert niet of komt met iets anders voor de dag dan het kind vroeg of meedeelde.

##### *Voorbeelden:*

*kind: Juf, ik kan mijn ritssluiting niet los krijgen.*

*groepsleider: Probeer het dan nog eens.*

*groepsleider: (Vertelt over het verschil tussen huisdieren en vee).*

*kind: 'Onze poes is doodgegaan.'*

*groepsleider: 'Ja.' (gaat door met zijn les).*

*kind: (blijft voor zich uit staren).*

#### **NIVEAU 3**

##### *gedrag van de leerkracht:*

De leerkracht heeft wel een zekere aandacht voor de mededeling van het kind. Hij gaat erop in, maar gaat voorbij aan de kern van de uiting. Hij gaat voorbij aan de essentie van het gevoel door bijvoorbeeld de mededeling te verdraaien, door een eigen mening op te dringen, te beleren of te moraliseren.

##### *beleving van het kind:*

Het kind ervaart een zekere aandacht en luisterbereidheid. Dat kan hem oppervlakkig voldoening geven. Maar het gevoel echt begrepen te worden, heeft hij niet. De tussenkomst van de leerkracht zet hem dan ook niet aan zijn ervaringen verder te exploreren of tot uitdrukking te brengen. Ze is er eerder een hindernis voor.

##### *toelichting:*

De leerkracht geeft hier wel aandacht aan het kind, maar beoordeelt dat wat het kind meedeelt nog teveel vanuit zijn eigen standpunt. Er is dus wel een zekere aandacht, maar de leerkracht zal zich moeten afstemmen op het dieper liggende ervaringsproces.

Voorbeelden:

kin: *Wij hebben thuis een jong poesje gekregen.*

groepsleider: *Ja, dat heb ik van je zusje gehoord.*

kind: *Ik wil mijn jas niet aan.*

groepsleider: *Zal ik je even helpen?*

We vragen hierbij aandacht voor een veel voorkomende reactie, die van de waarom-vraag. Menig leerkracht reageert met: 'Waarom wil je je jas niet aan?' Deze reactie is geen reactie op niveau 4. De leerkracht wil meer informatie hebben. Sommige leerkrachten hebben de neiging steeds waarom-vragen te stellen. In veel situaties kan dat ook geen kwaad. Men moet echter beseffen dat de waarom-vraag ook wel opgevat kan worden als een nader onderzoek naar de feiten. Acceptatie blijft derhalve nog afwezig.

Een leerkracht, die zich er van bewust werd, dat zij de neiging had veel waarom-vragen te stellen probeerde gedurende bepaalde tijd dit na te laten. In aanvang had ze daar veel moeite mee, want ze had niet meer direct een reactie voorhanden. Als kinderen haar iets meedeelden dan bleef ze even nadenkend staan om een juiste reactie te verzinnen. Toen ontdekte zij dat dit voor de kinderen niet zo erg was. Ze bleef even letterlijk en figuurlijk bij een opmerking van een kind staan. Kinderen bemerkten wel de aandacht van de juf. Zo'n reactie kan als een opstap naar niveau 4 dienen.

#### **NIVEAU 4**

*gedrag van de leerkracht:*

De leerkracht getuigt van aanvaarding, van echt begrip en is duidelijk betrokken op het kind. Hij houdt rekening met de actuele ervaringen, de interesses, wensen of behoefte-toestand van het kind. Door zich als gesprekspartner beschikbaar te stellen, geeft hij hem de kans om bij zijn ervaringen te blijven, en ze eventueel te uiten. Tijdens de zelfexploratie van het kind blijft hij ten volle bij hem.

*beleving van het kind:*

Het kind voelt zich als persoon begrepen en aanvaard. Hij voelt dat de leerkracht naar hem luistert, belang stelt in

hem, met hem rekening houdt zoals hij is. Hij beleeft de tussenkomst als een stimulans of een uitnodiging om zichzelf te zijn en zichzelf te uiten.

*toelichting:*

Nu luistert de leerkracht heel intens en tracht de ervaring te achterhalen, die achter de woorden van het kind schuil gaat. Er wordt getracht dit naar het kind over te brengen door die ervaring te verwoorden, bespreekbaar te maken. Hierdoor voelt het kind zich echt begrepen. Het mag volledig zichzelf zijn. Zijn belevingen worden serieus genomen. Een dergelijke houding van de leerkracht kan het kind er toe aanzetten zijn ervaringen openlijk te uiten. Daardoor kan het steeds dichterbij gaan staan bij wat het oorspronkelijk beleeft. Het maakt mogelijk, dat het kind zijn gevoelens goed kan verwerken.

Voorbeelden:

kind: *'Juffrouw, José zit niet te werken.'*

groepsleidster: *'Vind je dat vervelend, Carla?' (hier is de toon erg belangrijk)*

kind: *'Mijnheer, hoeveel tijd hebben we nog?'*

groepsleider: *'Ben je bang dat je je werk niet op tijd af krijgt?'*

#### **Een reconstructie maken**

Ferre Laevers vindt dat leerkrachten in hun eigen ervaringsstroom ruimte moeten vrijmaken om als het ware een reconstructie van de ervaringsstroom van de ander te maken. Men gaat dan met de ander 'mee-beleven'. Op deze wijze krijgt men meer greep op de bekommernissen van de ander. Hier herkennen we het begrip empathie (invoelend begrijpen) van Carl Rogers. De leerkracht ontwikkelt als het ware een seismograaf om informatie te krijgen over zijn leerlingen.

Dat is geen gemakkelijke opgave. Hoe groter het vermogen is om in contact te staan met de eigen ervaringsstroom, des te beter zal iemand in staat zijn zo'n reconstructie te maken van de ervaringen van de ander. Als men goed in staat is ervaringen bij zichzelf te onderkennen is de kans groter dat men in staat is sen-

sitief naar de ervaringen van anderen te luisteren.

Wie daarentegen zelf problemen ervaart, kijkt als het ware naar binnen en zal niet in staat zijn ruimte voor anderen te creëren.

Bij het maken van een reconstructie past een streven naar objectiviteit. We dienen goed voor ogen te houden dat we ons vaak baseren op vermoedens. Daarom zullen we de nodige voorzichtigheid in acht moeten nemen. We mogen dus niet te gauw denken dat we gelijk hebben.

Bij het oefenen met de ervaringsgerichte dialoog kwam het voor dat een groep leerkrachten een reactie moest bedenken op de mededeling van een leerling, gemaakt tijdens het gezamenlijk eten: 'Ik moet mijn boterham niet.'

Stelt u zich maar voor dat een van uw leerlingen u die mededeling doet. De bedoeling is nu een reactie te geven op 'niveau 4'. Mogelijk zult u antwoorden dat daarvoor te weinig bekend is; U wilt meer weten. Dan heeft u volkomen gelijk. In de praktijk bent u meestal beter geïnformeerd. Toch zult u merken dat u meestal niet alles weet. De kans op verkeerd inschatten van de ervaring van het kind blijft bestaan.

Bovendien kunnen veel leerkrachten uit eigen ervaring beamen dat er altijd wel kinderen in de groep zijn waarover zij heel weinig te weten zijn gekomen. Er zijn leerlingen, die voor de leerkracht minder toegankelijk zijn; zij vormen geen open boek. Het zijn vooral deze leerlingen, waarbij het heel raadzaam is om op bovenstaande wijze 'tastend' te communiceren.

Op het voorbeeld 'Ik moet mijn boterham niet', werd gereageerd met:

- Heb je genoeg gegeten?
- Vind je het niet lekker?
- Waarom wil je niet meer? (zie hiervoor de opmerking over de waarom-vraag)
- Dan zit er zeker boterhamworst op je brood?

De laatste opmerking gaat van een stevig (voor)oordeel uit. Deze groepsleider was er van overtuigd dat kinderen niet van boterhamworst houden. Bij observaties blijken dergelijke oordelen-vooraf vaak voor te komen. Er wordt eerder een

conclusie getrokken, dan een tastende vraag gesteld.

De eerst twee reacties zijn zulke vragen. De beste reactie is de vraag die de grootste mogelijke kans geeft om bij de ervaring van het kind te komen.

In de dagelijkse praktijk weet een groepsleider al veel over zijn kinderen. Toch is er meestal niet veel gelegenheid om zo in alle rust te gaan zitten overwegen welke reactie de beste is. Er moet spontaan en zonder al te lange denkpaauze gehandeld worden.

### **Eigenlijk is het een onmogelijke opgave**

Het valt niet mee om zo met leerlingen te communiceren en op elk moment af te wegen welke reactie het beste is, zodat leerkrachtinterventies op niveau 4 van de observatieschaal plaatsvinden.

Groepsleiders, die mij zeggen dat ze dagelijks vaker op niveau 2 en 3 reageren en soms zelfs op niveau 1, in plaats van op het 'ideale' niveau 4, zijn heel eerlijk.

Daarmee is niet gezegd dat de pogingen dan maar gestaakt moeten worden. Groepsleiders die vinden dat ze hierbij regelmatig te kort schieten, dienen te

beseffen dat de kinderen eindelijk veel herkansingen geven.

Door oefening kan men zich in de ervaringsgerichte dialoog bekwamen. We komen nu terug op de eerder gemaakte opmerkingen over ideaal en haalbaarheid. Een ervaringsgerichte houding is te leren. Alle gesprekken met leerlingen zullen de hele dag door zeker niet op niveau 4 plaats vinden. Dat is niet mogelijk en ook niet noodzakelijk. Er zijn echter kinderen die onze speciale aandacht behoeven. Er zijn altijd kinderen in de groep die hulp nodig hebben. Met hen is iets aan de hand; zij hebben hulp nodig bij emotionele problemen of bij een stagnerende ontwikkeling. In z'n algemeenheid kun je stellen dat leerkrachten bij het helpen van leerlingen zich het beste kunnen bedienen van de ervaringsgerichte dialoog.

### **Hoe kun je dit dan beter leren?**

We stelden hierboven dat het goed is zo nu en dan stil te staan bij de ervaringsgerichte dialoog. Vandaag beloven om het morgen beter te doen is niet voldoende; met alle respect voor het goede voornemen. We zullen ons er bij neer moeten

leggen, dat het niet vanzelf gaat. Een systematische aanpak daarbij is noodzakelijk.

Een schoolteam nam het besluit om dialogen met leerlingen op cassette op te nemen. Daarna schreven de leerkrachten de tekst woordelijk uit, om vervolgens deze dialogen samen te bekijken. Allereerst probeerde men na te gaan of het een situatie betrof waar een ervaringsgerichte dialoog noodzakelijk was. Men wilde zich bekwamen in het onderkennen van 'situaties-die-er-toe-doen'. Vervolgens ging men gezamenlijk na of bepaalde interventies van de leerkracht ook te verbeteren waren. Dus men probeerde met behulp van de observatieschaal de vragen of opmerkingen van de leerkracht in te schalen. Daarna probeerde men reacties te verzinnen op niveau 4. Het bleek heel leerzaam. Wanneer deze werkwijze regelmatig wordt herhaald groeit er een grotere gevoeligheid voor ervaringsgericht communiceren. ■

*Jan Kindermans is medewerker van het Dienstencentrum Onderwijs Beroep Arbeid in Eindhoven.*

Kor Posthumus

## **EGO EN SCHOOLLEIDERSCHAP** **Volgens een ervaringsgerichte houding** **leiding geven aan een Jenaplanschool**

*Naar aanleiding van de EGO-studiedag van het Jenaplanrayon Groningen in 1993 verzorgde Ineke Beukers-Arts (SBD 'Midden-Twente') in het voorjaar van 1994 voor een aantal Jenaplan-schoolleiders drie studiemiddagen over de relatie tussen EGO en het schoolleiderschap.*

*Kernvraag was in hoeverre het EGO-concept een verrijking kan zijn in het denken binnen het Jenaplan over de invulling van het schoolleiderschap.*

### **Ervaringsgericht leidinggeven**

Al tijdens de eerste reguliere cursussen onderwijskundig leiderschap bleek binnen het Jenaplanveld een sterke behoefte te bestaan aan een meer Jenaplan-gerichte invulling van het onderwijskundig management.

Begrippen als de lerende organisatie en

koerszoekend leiderschap vinden binnen het Jenaplan meer en meer hun plek, hetgeen ook blijkt uit de belangstelling voor de cursus Peer-Assisted Leadership (zie Mensenkinderen maart '94), het SJPO-aanbod voor directieleden en de eigen Jenaplanvariant voor de nieuwe schoolleiderscursus (cursus 95-97: Interstudie Arnhem).

Het doorvoeren van inhoudelijke veranderingen binnen het onderwijs en het laten slagen van dergelijke processen wordt steeds vaker mede-afhankelijk gesteld van de rol van de schoolleider en de wijze waarop hij zijn taak verricht.

Nadenken over de mogelijkheden die leidinggeven volgens een ervaringsgerichte houding binnen het Jenaplanonderwijs biedt, kan leiden tot een Jenaplan-gerichte stellingname binnen de hele ontwikkeling op het gebied van onderwijs-management.

### **Raakvlakken**

Als de uitgangspunten en de werkwijze van het EGO-concept worden vergeleken met de basisprincipes en de verschijningsvormen van het Jenaplanonderwijs vallen de vele raakvlakken op. Waar het Jenaplan de basisprincipes

geldig verklaart voor alle leden van de leef- en werkgemeenschap, kunnen de principes van het EGO evenzeer van toepassing zijn op de relatie groepsleider - kinderen, als op die van schoolleider - teamleden.

Belangrijke aspecten zijn hierbij de mate van betrokkenheid van de teamleden en de mate van welbevinden. Het in kaart brengen van deze aspecten leidt automatisch tot verdere verkenning van de kernpunten, werkwijzen en produkten van het EGO.

### **Mate van betrokkenheid**

Binnen het EGO wordt betrokkenheid gedefinieerd als:

- een bijzondere kwaliteit van menselijke activiteit
- die zich laat herkennen aan een geconcentreerd, aangehouden en tijd-vergeten bezig zijn
- waarbij de persoon
  - zich gemotiveerd voelt, geboeid is en zich ten volle engageert
  - zich openstelt, op een intense wijze waarneemt en betekenis ervaart
  - een grote mate van energie vrijmaakt en een sterke voldoening ervaart
- omdat
  - de activiteit aansluit bij de exploitatiedrang en het behoeftenpatroon
  - en zich aan de grens van de individuele mogelijkheden situeert
  - waardoor groei ontstaat.

Een definitie die zonder meer geldig kan zijn voor teamleden op een Jenaplan-school.

Er zullen echter vaak situaties voorkomen waarbij binnen een team niet gesproken kan worden van een goede betrokkenheid. Hierdoor kan een team als geheel minder goed functioneren en is uiteindelijk groei niet mogelijk.

Het EGO geeft vijf factoren aan die de betrokkenheid kunnen bevorderen:

- 1 - Sfeer en relatie
- 2 - Aanpassing aan het niveau (van de leerkracht)
- 3 - Werkelijkheidsnabijheid
- 4 - Activiteit
- 5 - Leerkrachtinitiatief.

Bij elk van deze vijf factoren zijn vormen te bedenken die recht doen aan verschillen tussen de teamleden (ervaring,

belangstelling, deskundigheid, belastbaarheid enz.).

De organisatie moet kunnen steunen op openheid, collegialiteit (samenwerking, taakverdeling, steunverlening) en engagement met de doelstellingen van de school.

Van de schoolleider vraagt het een open houding waarbij delegeren van taken echt inhoud krijgt en er daadwerkelijk ruimte is voor teamleden om initiatief te nemen en vertrouwen te krijgen bij de uitvoering daarvan.

### **Mate van welbevinden**

Bij het vergroten van de betrokkenheid komt de mate van welbevinden als zeer belangrijke factor naar voren. Het EGO onderscheidt een aantal basisbehoeften die mede-bepalen of iemand 'goed in zijn vel zit'.

De basisbehoeften zijn:

- fysische behoeften
- behoefte aan affectie
- behoefte aan duidelijkheid, continuïteit
- behoefte aan waardering
- behoefte om zichzelf als kundig te ervaren
- behoefte om moreel in orde te zijn en zin te geven aan het leven.

Voor een schoolleider de taak om het team goed te leren kennen en in kaart te brengen waar behoeften van het hele team of van de individuele leerkrachten liggen.

Tijdens de studiemiddagen kwamen drie opdrachten aan bod die zeer verhelderend waren:

- geef voor jezelf (als schoolleider) aan vanuit welke basisbehoefte(n) je leiding geeft aan je school(team);
- probeer voor een aantal teamleden aan te geven vanuit welke basisbehoefte(n) zij binnen je school(team) functioneren;
- geef aan waar je knelpunten ervaart en probeer aan te geven hoe je daarmee om wilt gaan.

Een school moet een professionele organisatie zijn, waarbinnen verantwoordelijkheid op een bepaalde manier is verdeeld en waarbinnen schoolleiding en teamleden een aantal rollen vervullen. Maar duidelijk zal zijn dat het voor de schoolleider belangrijk is om een pedagogisch klimaat op school te bewerkstelligen dat ruimte biedt voor een erva-

ringsgerichte dialoog, welke antwoorden op de genoemde opdrachten mogelijk maakt.

### **Instrumenten en houding**

Bruikbare instrumenten voor de schoolleider om het behoeftenpatroon op te sporen zijn het laten hanteren van een logboek, groepsbezoeken, (functionerings) gesprekken, overlegvormen op verschillende niveaus en observaties van betrokkenheidssignalen, om zodoende greep te krijgen op de individuele behoeften van zijn teamleden. Vervolgens de taak om binnen de team/schoolorganisatie ruimte te vinden om aan die verschillende behoeften tegemoet te kunnen komen.

Hierbij moet de schoolleider een basishouding innemen die wordt gekenmerkt door 'onvoorwaardelijke aanvaarding, echtheid en empathie'. Een Jenaplanbegrip als 'inclusief denken' kan hier naadloos naast worden gelegd.

Hier moet als simpel maar doeltreffend instrument ook de EGO-relatieroos genoemd worden, waarmee onderlinge interacties, verstandhouding en waardering in kaart gebracht kunnen worden. Het is dan de kunst om met deze uitkomsten iets te doen.

Goed leiderschap houdt hier in dat het omgaan met gevoelens, gedachten en aspiraties een voortdurende poging is om diezelfde gevoelens, creativiteit en verandering op school centraal te stellen. Een reflectieve basishouding is dan wel een eerste vereiste, omdat nadenken over de eigen onderwijspraktijk mensen terugvoert naar hun eigen geschiedenis en eigen mensbeeld. In dit verband wordt aanbevolen kennis te nemen van een artikel van Geert Kelchtermans (Mensen-kinderen november 1990).

### **Een dynamisch model**

Binnen het EGO wordt ontwikkeling gezien als een dynamisch proces. Ook voor het onderwijskundig management houdt dit in dat uitgegaan moet worden:

- van doelgericht naar meer procesgericht werken
- vertrouwen in de groeidrang van het team (engagement)
- individualisering (vanuit behoeftenpatroon teamleden).

Het van bovenaf opleggen van taken of veranderingen leidt niet altijd tot meer inzicht of betere resultaten. Het geboeid bezig laten zijn van mensen is hiervoor een betere voorwaarde.

Voor de schoolleider kan een aantal vuistregels worden geformuleerd vanuit de kernpunten van de ervaringsgerichte vormingstheorie :

- betrokkenheid kan leiden tot activiteiten die een bijzondere kwaliteit vertonen;
- het behoeftenpatroon geeft aan voor welke categorie impulsen een teamlid aanspreekbaar is;
- het behoeftenpatroon weerspiegelt het ontwikkelingsniveau en leidt tot begeleiding en nascholing om te komen tot vaardigheden en inzichten;

- de betrokken activiteit leidt uiteindelijk tot verandering, groei, ontwikkeling.

Het volgende citaat uit 'Onderwijs in een veranderend tijdsbeeld' (Rudolf van den Berg -1988) sluit hier goed bij aan:

'Wie praat over onderwijsvernieuwing kan niet om schoolleiders, leerkrachten en kinderen heen. Zij allen hebben capaciteiten en talenten. Daarvan kan veel meer gebruik gemaakt worden. Elke serieus gemotiveerde onderwijsgevende heeft 'oor' voor alles wat wordt aangedragen, want hij is ervan overtuigd dat de huidige situatie altijd voor verbetering vatbaar is. Mensen zijn onvermoeibaar als ze zich kunnen bezighouden met datgene waarvoor ze hier op de wereld zijn. Bij elke verandering is hun maximale energie nodig. En behalve dat : zij

moeten de vrijheid behouden om tijdens dat proces de verandering zelf bij te sturen.'

Het EGO-tempelschema leidt vanuit ervaringsgerichte dialoog, vrij initiatief en milieuverrijking naar creatieve processen en emancipatie.

Deze drie pijlers kunnen ook steunpunten voor onderwijskundig management binnen een Jenaplanschool zijn. Het EGO kan minimaal dienen als 'bril' en kwaliteitsmeter om het betrokkenheidsniveau binnen de school vast te stellen en te verbeteren. ■

*Kor Posthumus is directeur van de Jenaplanschool 'de Bernebrêge' te Heerenveen.*

*Ans ten Have*

## WERKEN MET EEN RELATIE-ROOS

*Een van de EGO-instrumenten die het repertoire van Jenaplanscholen kunnen verrijken is de relatie-roos. Dit instrument is gericht op het verhelderen en verbeteren van de relatie tussen groepsleid(st)er en kinderen en het zo verbeteren van de sfeer in de groep.*

*Een beschrijving van de het instrument, maar vooral van de functie daarvan.*

### **Klimaat als factor**

Wat is allemaal bepalend voor het ontstaan van betrokkenheid in de groep?

Een belangrijke factor is het klimaat, de sfeer in de groep. Op het eerste gezicht lijkt dat een weinig tastbare factor, waar moeilijk greep op te krijgen is, wat velen als een subjectieve aangelegenheid beschouwen. Toch verwijst dat sfeeraspect naar iets werkelijks, naar een zeer concrete en in elke klas aanwezige realiteit. Iedereen weet dat, als het niet botert tussen kinderen en leerkracht, dit een negatieve invloed heeft op het welbevinden en dus functioneren van de leerlingen. Een goede relatie komt de persoonlijke groei ten goede.

De relatie leerkracht-leerling blijkt vaak beslissend voor de sfeer in de klas/stamgroep, een sfeer die kan variëren van slecht en gespannen aan de ene kant tot

positief en stimulerend aan de andere kant. Om te kunnen achterhalen welke sfeer in de groep heerst moet je afstand nemen, jezelf bekijken in relatie tot de kinderen. Volwassenen nemen in het leven van het eigen kind een hele belangrijke plaats in.

Helaas is niet iedereen zich altijd bewust van de kwaliteit van de relatie. Een sfeer en een relatie komen tot stand door concrete interacties, via onze tussenkomsten, door wat we zeggen (of net niet zeggen).

### **De relatie-roos: een instrument**

Met ieder van de twintig, vijftientig of meer kinderen die dagelijks met je samenleven, heb je een bepaalde relatie. Misschien sta je er niet zo dikwijls bij stil, behalve dan bij de zogenaamde probleemkinderen. Toch begint het werken

aan een betere relatie bij het zich bewust worden van de bestaande toestand. Een middel daartoe is de relatie-roos, een techniek geïnspireerd op het klassieke sociogram.

We hebben twee concrete stappen op het oog:

- Dat je even stilstaat bij de vraag: Hoe staat het momenteel met m'n relatie met elk kind afzonderlijk?
- Dat je bewust aan die relatie gaat werken, met het doel een betere band op te bouwen met ieder kind.

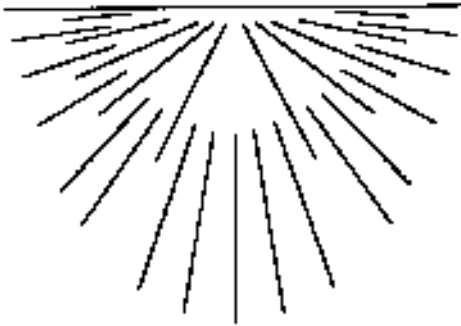
Bij de relatie-roos onderscheiden we goede relaties van slechte, met de daartussen liggende gradaties. Het criterium dat gebruikt wordt is de graad van nabijheid, oftewel het vermogen tot het realiseren van contacten. In een goede relatie heb je weinig moeite om elkaar aan te voelen. Er is sprake van openheid voor de ander, vertrouwen, warmte, een positieve blik. Er is nabijheid en de kans op het realiseren van échte communicatie is erg groot. In een slechte relatie is er sprake van onbegrip, koelte, irritatie, afwijzing.

Hierbij voegen we een formulier waarop je de eigen klas in beeld kan brengen gebruik makend van symbolen.

Tracht je daarbij de stamgroep, niet als groep, maar als een verzameling van unieke individuen voor de geest te halen.

schooljaar: nr. datum:

leidster



Hier zitten we op het neutrale punt. Voor jou hoort dit kind tot de grijze middenmoot. Eigenlijk kan je niet zoveel over hem of haar vertellen.

L >————— K

Je hebt de indruk dat dit kind zich bij jou niet goed thuis voelt. Hij of zij neemt zelden contact met je of doet dit op een wat geforceerde wijze. Dit kind heeft het moeilijk zich bij jou ongedwongen te gedragen.

L —————< K

Ook hier ben je er niet in geslaagd om dichterbij het kind te komen, een beeld te ontwikkelen van zijn of haar belevingen. Maar in je houding heeft zich bovendien een negatief gevoel genesteld. Je voelt je niet aangesproken om er mee om te gaan.

L >>————— K

Hier is de houding van het kind negatief. Hij of zij mag je niet. Het gaat dan niet perse om jou persoonlijk. Jij bent eventueel bliksemafleider geworden van innerlijke conflicten. Dat kan zich uiten in storend gedrag, uitdagend aandacht vragen, enz. Er is geen sprake van een gesprek, of van echt contact met jou.

L —————<< K

Hier gaan we op hetzelfde spoor verder. Alleen is het allemaal nog meer uitgesproken. De relatie is zodanig negatief dat je wel kan spreken van een echt probleem, ook voor jou. Het is dan ook extra moeilijk geworden om aan 'begrip' en 'aanvaarding' te denken.

Bij de reflectie op relaties zal je vaak stoten op eigen vooroordelen en beperkingen: We houden stellig niet evenveel van alle kinderen, sommigen verliezen onze 'positieve blik' door karaktertrekken of kenmerken waar we niet mee kunnen omgaan. Zo ontstaan de etiketten. Het probleem met al die 'labels' is dat zij niet alleen de realiteit slecht weergeven, maar bovendien onze blik verengen tot één aspect van het kind, zodat we geen oog meer hebben voor andere kenmerken.

Ontleed de relaties vanuit de twee polen: jij en zij. Schrijf bijvoorbeeld jouw gevoelens niet toe aan de leerling. Een leerling die jij denkt goed aan te voelen kan het erg moeilijk met jou hebben. Een kind kan zich goed bij je voelen, terwijl jezelf erg veel moeite moet doen om niet al te koel over te komen. Dat ontrafelen is precies wat met het gegeven schema in gang gezet kan worden.

2. De relatie bekeken vanuit het kind.

L <<————— K

Je ervaart dat dit kind zich heel goed bij je voelt. Hij of zij durft zichzelf te zijn en laat niet na belevingen die met het klas- en schoolleven verband houden te uiten. Dit vertrouwen blijkt ook uit het positief zoeken van contact.

Een kind is toch niet alleen maar 'geniepig', 'opdringerig', ...? Als je denkt aan betrokkenheid verhogen, dan denk je eerst aan het manipuleren van inhoud en werkvormen. Je vergeet dan makkelijk dat de inspanningen die je op dat vlak doet slechts succes kunnen hebben als eerst een grondvoorwaarde is vervuld:

**Van twee kanten bekeken**

De relatie moet verder vanuit twee kanten bekeken worden.

1. De relatie bekeken vanuit de leerkracht.

L —————>> K

Ten aanzien van dit kind is er een uitgesproken positieve band. Je hebt weinig moeite om je voor te stellen hoe dit kind zich voelt, wat hij of zij belangrijk vindt. Het kan best een kind met 'vervelende' trekken zijn. In dat geval heb je er begrip voor.

Je merkt bij dit kind ook wel een positieve houding, maar wat minder uitgesproken. Er zijn momenten waarop je sympathie en vertrouwen ervaart.

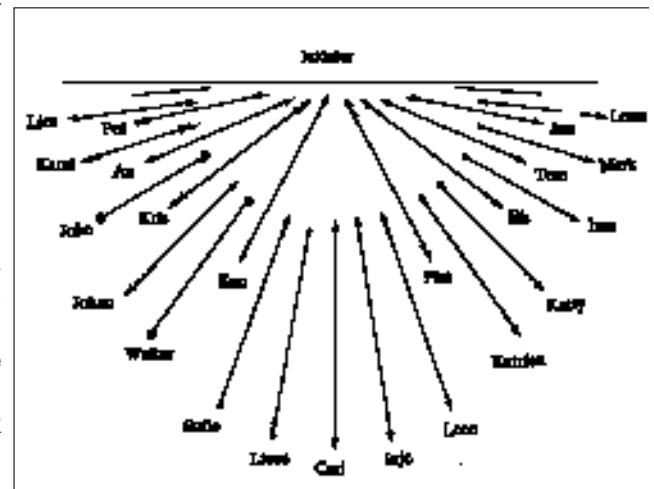
L ————— K

Dit is het neutrale punt. Tekenen van een naar jou toe 'thuis voelen' zijn er niet, maar evenmin kan je aan momenten denken waarin met opvallende terughoudendheid wordt gereageerd. Je weet het eigenlijk niet goed.

L —————> K

Dit teken verwijst naar eenzelfde positieve houding, alleen wat minder uitgesproken. Je voelt bij jezelf dat je dit kind aanvaardt.

L ————— K



de uitbouw van een positieve sfeer en relatie.

De leerkracht als persoon is daarbij een factor die onvermijdelijk op elk kind van de klas inwerkt. In een groep mogen zitten waar de meester of juf door zijn of haar openheid voor de ervaring en beleving een goede atmosfeer weet te creëren, heeft een zeer positieve invloed op het ontstaan van betrokkenheid.

### **Mijn praktijkervaring met de relatie-roos**

Ik heb de relatie-roos een aantal keren gebruikt. Bij het invullen van dit instrument wilde ik geen verstandelijke of verzachtende omstandigheden een rol laten spelen. Vanuit het spontaan noteren probeerde ik een juist, d.w.z. eerlijk beeld te vormen van mijn relaties met de kinderen. Zo gebruikte ik dit hulpmiddel bijvoorbeeld in het begin van een nieuw schooljaar met 'nieuwe' kinderen. Na ongeveer een half jaar gebruikte ik het nog eens.

Deze manier geeft een duidelijk overzicht van je relatie en de veranderingen die daarin plaatsvinden. Bij het eerste invul-

len zie je veel 'neutrale' tekens. Na een aantal maanden is (als het goed is) te zien dat veel van deze 'neutrale' banden uitgegroeid waren tot positieve of soms negatieve relaties.

Ik merkte hoe moeilijk het is om eerlijk in te vullen, voor jezelf toe te geven dat er een negatieve band is (ontstaan), of dat je bij een bestaande moeilijke relatie geen positieve bijdrage, wending hebt kunnen geven. Nadat ik voor mezelf een duidelijk beeld had, ging ik proberen van een aantal kinderen wat meer te weten te komen, zoeken naar de oorzaak. Zou het aan het kind, of aan de meester of juf, of aan beide kunnen liggen? Heeft hij of zij dat (vooral) met volwassenen of ook met andere kinderen? Is het van tijdelijke aard of al heel lang zo? Wat stoort me in het kind?

Aan deze vragen koppelde ik bijvoorbeeld observaties, gesprekken met ouders, benadering kind, enz. Terwijl ik daarmee bezig was, heb ik ervaren dat de relatie vaak na bewustwording van je eigen reactie op een kind veranderde. Alsof het kind voelde dat je er meer aandacht aan besteedde, met andere ogen naar het kind keek.

De relatie-roos is ook een goed 'praat-papier' voor mensen met een duo-baan, samen dezelfde groep kinderen begeleiden. Heeft je collega dezelfde positieve of negatieve reacties op een kind en om dezelfde redenen? Ervaart het kind dat ook zo, bij beide?

Dit samen praten over kinderen kan veel duidelijkheid geven. Het invullen van de relatie-roos als signaleringsmiddel levert voor mij een groei op in de ervaringsgerichte houding en dialoog. Er verandert iets, zowel in je eigen gedrag als dat van de kinderen. ■

### **Bron**

Bij het schrijven van bovenstaand artikel heb ik het volgende boek gebruikt: Ervaringsgericht werken in de basisschool, Reeks Basisonderwijs, nr. 1. van Ferre Laevers. Uitg.: Centrum voor Ervaringsgericht Onderwijs te Leuven.

*Ans ten Have is groepsleid(st)er aan Het Tweespan in Beltrum*

*Dineke Duistermaat*

## **EEN ERVARINGSGERICHTE STRATEGIE VOOR KLEUTERS MET SOCIAAL-EMOTIONELE PROBLEMEN: EEN PRAKTIJSCHETS**

*Als schoolbegeleider heb ik meerdere cursussen gegeven rond bovenstaand onderwerp. Het is een intensief traject, waarbij eigenlijk het hele 'tempelschema' en het begrip betrokkenheid aan de orde komen. De cursisten lopen de strategie stap voor stap door aan de hand van het 'bestuderen' van één kind uit hun groep. Praktijk en theorie hebben elkaar hier nodig. De ervaringen in de eigen praktijk worden in de cursusgroep besproken, wat als voordeel heeft dat je van elkaars ingebrachte bijdragen leert. Als cursusleidster werd ik door de praktijkervaringen bevestigd in wat ik als 'waar' heb ervaren. De deelnemers komen zelf tot conclusies en vinden oplossingen, die goed bij hen, het kind en de situatie passen. Vanuit mijn ervaringen een beschrijving van de strategie.*

### **Vertrekpunt: het dynamisch-affectieve**

Tijdens mijn eerste ontmoetingen met Ferre Laevers gaf hij ons inzicht in zijn

visie op onderwijs en zijn uitgangspunten. In een van de gesprekken vertelde hij over het dynamisch-affectieve als vertrekpunt.

Voor mij betekende dit zo'n verheldering

van het concept 'ervaringsgerichtheid', dat ik achter dit concept E.G.O durfde te staan en scholen erover wilde informeren en begeleiden.

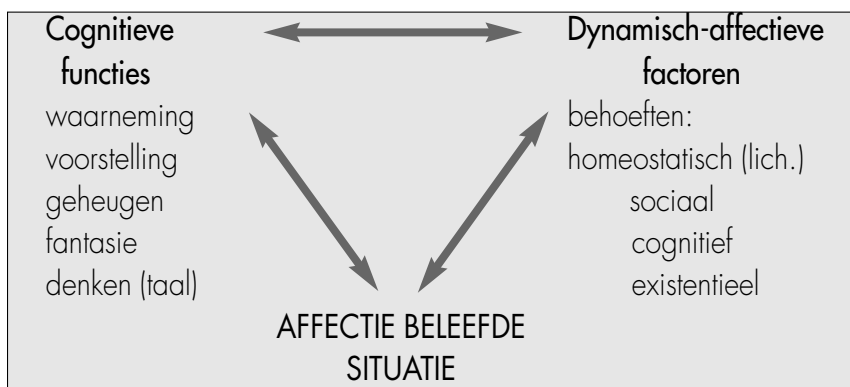
Tegelijkertijd begon ik steeds meer delen van deze visie in andere literatuur te herkennen. De term 'dynamisch-effectief' geeft de basisstructuur van het psychisch functioneren weer. In het schema (van Nuttin<sup>2</sup>) op pagina 17 wordt deze basisstructuur modelmatig beschreven.

Ik probeer het schema met mijn eigen woorden toe te lichten.

Volgens de theorie brengen de cognitieve functies de realiteit tot stand waarin wij ons gedragen. 'Realiteit' is altijd een realiteit zoals die door iemand wordt waargenomen en beleefd. En die waarneming wordt weer beïnvloed door dynamisch-affectieve factoren. Dus de situatie waarin je je bevindt is altijd jouw realiteit, zoals jij die ziet en beleeft.

De 'werkelijkheid' is altijd werkelijkheid voor iemand. 'Kennen' en 'voelen' van





de situatie zijn nauw met elkaar verbonden.

Als binnen EGO wordt gesproken over 'ervaring' en 'ervaringsstroom' gaat het vooral over deze dynamisch-affectieve dimensie: de plek waar de gevoelde betekenissen tot stand komen en waar belevingen gestalte krijgen.

### Hoe ervaar je een hond?

Een voorbeeld kan een en ander verduidelijken.

De affectief beleefde situatie: een hond die tegen jou, als vierjarige, opspringt. Je had het niet verwacht en je schrikt. Die schrik voel je in je lichaam, je lichaam reageert. Je behoefte aan veiligheid wordt aangetast, voor je gevoel dreigt misschien wel levensgevaar. Hoe neem je deze situatie nu cognitief waar en welke voorstellingen maak je je over het gebeuren? Zie je jezelf al met beten of herinner je je nog iets anders over honden? Wat denk je ervan en hoe verwoord je het? Uiteindelijk trek je een soort conclusie over het gebeuren. In dit voorbeeld zou het kunnen zijn: 'honden zijn rot beesten', of 'honden zijn gevaarlijk'. Bij elke ontmoeting met een hond zal je eerste reactie er een zijn van schrik, wantrouwen, angst, bepaalde woorden die bij je bovenkomen. Zo is het immers in je geheugen opgeslagen. Wanneer je nu gunstige en positieve ervaringen met honden krijgt, zal je je mening moeten herzien of bijstellen. Je gaat cognitief honden anders beoordelen. De lichamelijke gevoelens zullen ook anders worden; de schrikreactie zal afzwakken of achterwege blijven.

Het is dus van belang in welke mate onze basale behoeften worden bevredigd of aangetast en welke cognitieve

conclusies we daaruit trekken want... daarnaar handelen we en dat is zichtbaar gedrag voor anderen. Zichtbaar gedrag, in dit geval vooral van kinderen (met hun 'ervaringen'), voor ons: leerkrachten, ouders, begeleiders en hulpverleners. Hoewel: laatstgenoemden staan er niet buiten, hun eigen ervaringen zijn hier ook van belang, zoals we nog zullen zien!

Kortom: Gevoelens zijn nauw verbonden met behoeften, behoeften zijn individueel verschillend, gevoelens en behoeften komen tot uiting in de waarneming en scheppen een werkelijkheid. Je bent innerlijk georiënteerd op de werkelijkheid. Deze werkelijkheid is niet voor een ieder gelijk, want de informatie die op ons afkomt wordt constant vanuit het behoeftensysteem beoordeeld, wat tot uiting komt in mijn gedrag. Ik kan zelfs zeggen: mijn gedrag is de evaluatie van al mijn voorgaande ervaringen, de conclusie (op dit moment) van wat ik heb meegemaakt.

### Spoorzoeken

Via de ervaringsgerichte strategie krijg je langzamerhand meer greep op de ervaringen die het gedrag richting geven.

Er is een kind met problemen. Waar komen die vandaan? Vaak heb je al informatie over aspecten die in bovenstaand model staan aangegeven.

Je hoort bijvoorbeeld de taal die het kind gebruikt (cognitieve functies), je kunt de behoeften (dynamische component) herkennen en zo kun je de affectief beleefde situatie op het spoor komen en de oorsprong van het probleem. Het is een soort spoorzoeken

Dit soort spoorzoeken levert het volgende op:

- je leert het spoor te volgen en krijgt gerichte informatie;
- je accepteert je het kind zoals het is (en niet: hoe het zou moeten zijn);
- je kunt goede interventies vinden, die aansluiten bij het kind.

### De ervaringsgerichte strategie.

Wanneer ik een cursus geef, begin ik met het bespreken van de begrippen 'ervaring' en 'dynamisch-affectief', omdat ik dan later, met voorbeelden van de cursisten zelf, deze begrippen weer verhelderen kan, concreter kan maken. Wat zijn dan in dit kader 'sociaal-emotionele problemen'?

Beslissend is daarbij de kwaliteit van het functioneren van de persoon. Als er geen problemen zijn is er een soepel, vlot contact met de eigen 'ervaringsstroom': gevoelde betekenissen, belevingen. Men voelt zichzelf goed. Hiertegenover staat een problematische ervaringswijze. Dit is een toestand waarin het contact met de eigen ervaringsstroom verstoord is. Het vermogen om op authentieke wijze te ervaren is gelimiteerd. Men is vervreemd van de eigen ervaring.

Anders gezegd: sociaal-emotionele problemen ontstaan wanneer mensen er niet in slagen middels hun interacties met de omgeving, hun basisbehoeften te bevredigen.

In de EGO-strategie worden zes basisbehoeften uitgewerkt:

- \* lichamelijke behoeften;
- \* behoefte aan affectie, warmte, tederheid;
- \* behoefte aan veiligheid, duidelijkheid, continuïteit;
- \* behoefte aan erkenning;
- \* behoefte om zichzelf als kundig te ervaren (competentie);
- \* behoefte om moreel 'in orde' te zijn.

Wanneer men de frustratie (psychische pijn) van het aantasten of niet bevredigd worden van deze basisbehoeften niet meer kan verdragen en de draaglast te groot wordt, dan spreken we van sociaal-emotionele problemen. Frustratie in deze zin hoort bij het leven, is onvermijdelijk. Je kunt ermee proberen te leven (het een plek te geven; ook: proberen de pijn te genezen), of je ertegen verdedigen. Ieder zoekt op eigen wijze naar een

oplossing, maar de gevonden oplossing kan botsen met de omgeving, bijvoorbeeld met de eisen die de school aan kinderen stelt.

Hoe kunnen we kinderen helpen het contact met de eigen ervaringsstroom weer te herstellen? Of: op welke wijze kunnen we de gegevens uit de driehoek van het schema op een gezonde wijze met elkaar in relatie brengen?

### **Mijzelf inclus**

Deze strategie blijkt in mijn praktijk als begeleider niet alleen geschikt te zijn voor kleuters; maar voor de gehele basisschoolbevolking, inclusief mezelf! In de cursussen die ik geef gaat het niet alleen over de ervaringen en het contact met de eigen ervaringsstroom van kinderen, maar ook van de leerkrachten zelf. Daar kom je ook jezelf als persoon tegen, in relatie met de leerling die problemen heeft. Daar ontdek je je eigen 'vastgeroeste' meningen, om jezelf meer houvast of zekerheid te bieden. Welke behoeften komen bij jezelf in het nauw, als je een 'probleemkind' in de groep hebt? Denken je teamgenoten dat je het niet aankan of heb je je groep niet goed georganiseerd? Vragen dus op het niveau van kundigheid, veiligheid, vertrouwen. Als de thuissituatie van het kind negatief is, wat kun jij dan het kind bieden om te proberen in evenwicht te komen. Het kind mag hulp verwachten van ons, volwassenen. Maar ja..... soms stellen ze ons voor grote raadsels.

### **Strategie**

Aan de hand van Laura (voorbeeldkleuter door alle fasen) wordt in de cursus (en het bijbehorende boek) de strategie doorlopen. Voor elke nieuwe stap zijn formulieren ontwikkeld.

Allereerst is er het screeningsinstrument, de roos, die buiten de klas wordt ingevuld. Door het invullen van de roos krijgt men informatie over:

risicofactoren, specifieke signalen, relaties met de omgeving en de basisbehoeften. Voor leerkrachten is het invullen van de risicofactoren binnen de schoolsituatie weleens lastiger. Toch geeft het doorlezen van de genoemde punten inzicht in je eigen handelen in relatie tot je 'probleemkind'.

Het boek geeft veel hulp bij het invullen van de roos. Uiteindelijk heb je op één A-viertje een overzicht van de screeningsgegevens! Verbanden kunnen daar al duidelijk worden.

Daarna volgen observatieprocedures: wat je gaat observeren, waarom en op welke wijze. De observaties worden genummerd. Dit is met name zinvol voor de volgende fase. Het blijkt dat je observaties verkleurt, dat je de feiten iets verschuift. Je gebruikt net iets andere woorden bij een samenvatting, dan er eigenlijk in de observatie staan. Wanneer je dus teruggrijpt op gegevens van een observatie en nummer, dan blijkt dat je zakelijk bij je observatiegegevens blijft en....objectiever.

De moeilijkste stap blijkt de ERVAREINGSRECONSTRUCTIE te zijn.

De reconstructie past men toe op de ervaringen van de kleuter in ruime zin: wat deze denkt, voelt, zich voorstelt, wil,.. Men vormt zich een beeld van wat zich innerlijk in de kleuter afspeelt, wat hij doormaakt. Men probeert contact te krijgen met zijn belevingswereld en door te dringen tot de diepere betekenis van zijn gedrag.

Het betekent dat je je wil inleven, wil verplaatsen in de belevingswereld van het kind. Tijdens cursussen heb ik gemerkt dat het maken van een 'ik' zin leerkrachten kan helpen zich in te leven. Het kind kan bijvoorbeeld denken: 'ik wil ook dicht bij juf zijn' of 'ik ben er ook!' Het blijven natuurlijk wel hypothesen c.q. benaderingen.

Juist tijdens het maken van de ervaringsreconstructie merken leerkrachten, dat er iets in henzelf gebeurt. Door de inspanningen het kind beter te willen begrijpen, ontwikkel je een soort 'gevoel' over het kind. Door beter aan te voelen, te begrijpen, kan dit de relatie met het kind verdiepen. Zodoende ga je het kind (en het gedrag) meer accepteren en krijg je zelf meer ruimte en vrijheid om tot creatieve interventies te komen. Vaak is deze omslag, dit inzicht, de belangrijkste stap in het hulpverleningsproces.

Het inventariseren in de volgende fase geeft zicht op de onderlinge samenhang van de gegevens. Uiteindelijk wordt dit zichtbaar gemaakt op een syntheseformulier. In het boek is uitgebreide infor-

matie over de genoemde begrippen te vinden, zoals de twaalf belevingskernen, bijvoorbeeld zich angstig, onzeker voelen in sociale situaties of klein willen zijn.

### **Interventies**

Van hieruit gloren de interventies vaak al aan de horizon. Het interveniëren heeft tot doel een bevrijdingsproces op gang te brengen. Dit betekent: niet-verwerkte, moeilijke ervaringen, negatieve gevoelens, bedreigende of verkeerde denkbeelden, gefrustreerde basisbehoeften naar 'boven' halen en ze op bewuste manier doorleven en ermee leren omgaan, om aldus te komen tot herstel van het (vastgelopen) ervaringsproces en het realiseren van een verbeterd contact met zichzelf (ervaringsstroom) en met de omgeving, zodat een betere bevrediging van basisbehoeften mogelijk wordt. In het EGO-materiaal worden de interventie-typen beschreven. Zie het slot van dit artikel. Maar zoals gezegd; tijdens het synthetiseren of het maken van ervaringsreconstructies komen interventies in je op en dat geeft moed om verder te gaan. Wanneer je het probleem van het kind snapt kun je al veel meer van het gedrag accepteren en daardoor je eigen houding ten opzichte van dit kind zodanig veranderen, dat het kind tot verwerking kan komen.

Soms weet de leerkracht na één cyclus nog niet genoeg en moet er verder gezocht en geobserveerd worden. Soms weet men het halverwege al.....

### **Brief van een cursist: Jannie.**

Ik ben aan het werk gegaan en begonnen met het kleuterdossier.

Zijn naam is Koen. Hij is 5 jaar en 6 maanden. Hij zit in groep 2 en is de jongste van drie kinderen. Hij heeft twee oudere broers.

Aanvangsgegevens: Ik had weinig contact met hem en begreep hem soms niet. Hij gaat niet in op mijn aangeboden activiteiten. Hij wilde maar één ding: donderjagen met een groepsgenoot M.

Op dezelfde dag kwam een schoolbegeleidster en heeft hem geobserveerd. Wat haar opviel was: vreemde reactie als iemand contact met hem zocht, schichtig, onzeker, druk, maar vooral. behoefte aan positieve benadering, aan waarde-

ring. Ik was, zonder me daarvan bewust te zijn, in een negatieve spiraal terecht gekomen. Werk aan de winkel dus. Ik heb formulier 2, de roos gebruikt en ben daarna gaan observeren (stap 3). In de speelzaal hadden beide jongens de grootste lol. M. was de bedenker en Koen volgde in alles. Rollebollen in dozen, vechten met geweren, gemaakt van diverse materialen, klimmen en klauteren, de meest gevaarlijke stunts werden bedacht. Dit spel werd voortgezet in de klas. Dit was niet verrassend voor mij. Het verschil zit 'm in hoe ik toen reageerde en hoe op dit moment. Voorheen haalde ik ze uit elkaar en liet ze ieder een ander spel kiezen. De rust kwam dan iets terug, maar het ging erg moeizaam. De band tussen die twee jongens was enorm. Ik heb gekeken naar hun spel en geluisterd naar wat ze zeiden. Hier ging het over: turtles, schieten, doden, gevangen, redden. Het is niet bij kijken gebleven. Ik heb meegespeeld en ze hebben daarna samen het verhaal afgerond. Zij waren de grote redders en hebben alle knuffels, die gevangen zaten, gered. Want gevangen zitten is niet leuk. Dit spel zegt wel iets over de kinderen. Tijdens het spel probeer ik me te concentreren op de positieve dingen die Koen doet en spreek hem daarop aan. Natuurlijk waren er ook momenten dat ik had kunnen mopperen, maar (als het lukte) draaide ik me even om. En nu, na een aantal weken zie ik dat er iets verandert. Koen zijn spel en contact met M. is veranderd en hij speelt ook met andere kinderen en ik speel met hem mee: hutten bouwen van blokken en kisten, een robot knutselen ( een robot is knap, die kan dingen die mensen niet kunnen, zo zegt Koen). Ik heb nog lang niet alle formulieren ingevuld, maar voor nu is mijn doel: samen spelen met Koen. En het contact? We praten met elkaar, nog niet zoveel, maar het begin is er. We kunnen samen lachen en soms kijken we elkaar aan en dan is er 'contact'. En het spel? Hij toont initiatief, zo nu en dan wordt er besproken wat ze gaan doen en hij stelt zich socialer op. En zijn groepsgenoot M? Hij loopt soms met z'n ziel onder de arm, mist z'n gabber en heeft moeite met het maken van contact met groepsgenoten. Werk aan de winkel dus! En de juf? Wat heb ik geleerd?

Jezelf afvragen hoe het komt dat ik niet kan verdragen dat kinderen bazig zijn, oorlogje spelen of veel lawaai maken. Je kunt je eraan blijven storen of je speelt eens mee en kijkt naar wat ze doen en zeggen. Dan pas leer je de kinderen kennen.

Ten slot nog dit voorbeeld:

Een kleuter roept tegen z'n klasgenootjes: 'Ik ben de baas'. Ik reageer daarop ietwat geïrriteerd: 'O, ja, wie zegt dat' of: 'dat zou je wel willen, he!'

Het is duidelijk wie het zegt en ja, hij zou het ook graag willen, omdat hij twee oudere broers heeft en een vader en een moeder die altijd de baas zijn.

En hoe komt het dat ik het niet leuk vind dat kinderen zo'n uitspraak doen? Misschien komt het omdat ik ook de jongste ben, een vader, een moeder, twee oudere broers en een oudere zus heb, die altijd 'de baas waren over mij' en ik vond het ook niet leuk!

Je eigen ervaringen, welzijn en welbevinden spelen zo'n enorm grote rol bij het begrijpen van kinderen, dat het (bijna) niet mogelijk is om er aan voorbij te gaan.

### **Brief van een cursist: Jutta**

Ik wil hierbij enkele van mijn ervaringen over de cursus op papier zetten.

Observeren blijf ik moeilijk vinden. Er gebeuren zoveel dingen in de groep waarbij je nodig bent (althans dat denk ik dan), dat het echte observeren soms niet aan bod komt. Ook de ervaringsreconstructie vind ik moeilijk. Je probeert je wel in het kind te verplaatsen, maar je kijkt toch altijd met je eigen roze bril. Je voor honderd procent in het kind verplaatsen en achterhalen waarom juist datgene gebeurt, kun je volgens mij nooit. Soms vond ik dat ik te ver zocht/te ver ging. Maar ook hier zal zeker gelden: oefening baart kunst.

Welke veranderingen heeft deze cursus bij mij teweeggebracht?

Ik begrijp het geobserveerde jongetje E. nog niet helemaal, maar ik heb nu geaccepteerd dat hij zo druk is, ik heb meer begrip voor hem en erger me veel minder. Met name het boek 'Wat ik nodig heb' heeft mij hier geholpen en dan vooral het hoofdstuk over positieve aandacht en steun geven, plus motorische ontla-

ding en impulsbeheersing.

Ik heb onder andere gemerkt dat E. mij graag wil helpen en als ik dan zeg dat hij het goed gedaan heeft dan straalt hij helemaal. Ook heeft het geholpen dat ik het negatieve gedrag van hem negeer en minder geërgerd naar hem kijk, bijvoorbeeld als hij tijdens kringmomenten rare geluiden maakt en geeuwt (het voorlezen duurt voor hem te lang, maar ik ben nog niet zover om hem dan wat anders te laten doen).

Om nog even op de ervaringsreconstructie terug te komen, soms 'betrap' ik mij erop dat ik gedrag van kinderen probeer te 'herleiden' in 'ik' zinnen. Ik denk dat dit een stap in de goede richting is. Ik heb met veel plezier aan deze cursus deelgenomen en vind absoluut dat mijn veranderde houding ten opzichte van E. een gevolg hiervan is.

Ik ben dan ook zeker van plan om met deze strategie verder te gaan. ■

Dit artikel werd geschreven door Dineke Duistermaat, als schoolbegeleider werkzaam bij Stichting Perspectief (Deventer/Apeldoorn). De opgenomen brieven zijn van Jannie Stuiver en Jutta Spijkers-Hagedoorn, beide werkzaam aan de P.C. Jenaplanschool 'Klim-op', Oldenzaal

#### *EGO-LITERATUUR BIJ DIT ARTIKEL:*

*-M. Kog, F. Laevers, E. Vandenbussche: Een ervaringsgerichte strategie voor kleuters met sociaal-emotionele problemen (f55.-)*

*-M. Kog, F. Laevers en E. Vandenbussche: Wat ik nodig heb! (f39.-).*

*Dit boek geeft uitgebreide informatie over interventies voor kleuters met sociaal-emotionele problemen*

*-M. Kog en J. Moons: Een doos vol gevoelens, een speellerset voor jonge kinderen rond de gevoelens 'blij, boos, bang, verdrietig (f. 25).*

*Als voorgaande publikatie.*

*De aangegeven prijzen zijn exclusief porto.*

*Zie voor bestellen ook de bijdrage van Coby Boomsma in dit nummer.*

#### *NOTEN:*

*1. Laevers, F. (1994); Pedagogiek van de systematische peuter- en kleuteropvoeding, Leuven/Amersfoort: Acco.*

*2. Nuttin, J. (1981); De menselijke motivatie, van behoefte tot gedragsproject, Deventer: Van Loghum Slaterus.*



## WAT SPREEKT ONS AAN IN ERVARINGSGERICHT ONDERWIJS?

*De aandacht voor het Ervaringsgericht Onderwijs is in Jenaplankringen in Nederland ruim verbreid. Wat sprak en spreekt mensen in de praktijk aan in het EGO-concept? Daarover spraken vijf praktijkmensen met elkaar en met Kees Both. Antwoorden op bovenstaande vraag worden zo zichtbaar.*

### **Er zit een verhaal achter**

Voor elk van de gespreksdeelnemers geldt dat er een bepaald verhaal achter zit: de wijze waarop zij met EGO in contact kwamen, de herkenning vanuit hun eigen levensverhaal en beroepsontwikkeling, etc.

Jacquelien kwam zo'n acht jaar geleden op haar huidige school, is nu groepsleidster middenbouw en adjunct-directeur.

Er gebeurde veel in de school, maar naar het gevoel van velen ontbrak de lijn door de school heen. Via een stagiaire van de Hogeschool Domstad kwam EGO binnen. 'Op dat moment zei het mij helemaal niets, maar zij is toen bij mij begonnen in de bovenbouw, om te proberen de wereldoriëntatie meer ervaringsgericht te maken. De meeste studenten doen hun opdrachten, bedenken leuke dingen, maar zij begon met naar kinde-

ren te kijken. Ik vond dat toen heel bijzonder.' Aan de kinderen werd gevraagd wat hen bezig hield, er werden hoeken gemaakt, er werd voortgebouwd op de interesse van kinderen. Later kwam deze student het team van de school versterken en zo rolde het verder: deelname van het team aan een studiedag op de EGO-school in Boekel, etc. In de onderbouw is het meteen gaan lopen, sommige stamgroepsleiders waren daar intuïtief mee bezig. In de school is vooral het werken met hoeken aangrijpingspunt geweest. In de bovenbouw is met name de wereldoriëntatie veranderd, van vooral door de groepsleid(st)er geplande projecten naar het inspelen op de betrokkenheid van kinderen. Het belangrijkste was bij Jacquelien, dat bij groepsleid(st)ers 'het vuurtje weer ging branden'. Jenaplan en EGO liggen zo in elkaars verlengde Wel maakt het veel uit welke begeleiding je krijgt, waarover verderop meer.

## **Olievlek**

Gaandeweg kwamen in deze school steeds meer dingen ter discussie. Er werd bijvoorbeeld gepraat over de rekenmethode, die (helaas) vooral klassikaal gebruikt werd, maar onder invloed van de EGO-ontwikkelingen is men daar toch anders en nieuw tegen aan gelopen. Juist bij het rekenen is het moeilijk om 'kinderen erbij te houden', hun betrokkenheid is vaak gering. 'Je kunt niet EGO doen alleen in wereldoriëntatie, kinderen daar de ruimte geven, en elders (bij rekenen bijvoorbeeld) de kinderen op een heel verschillende manier benaderen'. Er wordt nu eerst nagegaan hoe je de betrokkenheid van kinderen groter zou kunnen maken en hoe dat kan doorwerken in de differentiatie, ook bij het rekenen. De methodes zijn inhoudelijk heel goed, maar mager op het terrein van betrokkenheid van kinderen. Er is veel meer in de stamgroep echt te doen door de kinderen.

Bij het aanvankelijk lezen wordt al jaren gewerkt met een aanpak van functioneel aanvankelijk lezen (op de wijze van Doris Nash'), waarbij sterk wordt uitgegaan van de interesse van kinderen, maar daar speelde het probleem van de overdracht en het inwerken van nieuwe collega's. Er was een tendens naar: we schaffen een methode aan. Maar ook hier is besloten: we schaffen geen methode aan, maar beschrijven wel de lijn zo helder mogelijk en schaffen zoveel mogelijk adequaat materiaal aan. 'Het sijpelt zo langzamerhand door'.

## **Naar boven toe steeds moeilijker**

Naar aanleiding van wat Jacqueliën over rekenen vertelt komt de aan de orde dat het steeds moeilijker lijkt te worden om in de geest van EGO te werken naarmate de kinderen ouder worden. Dat geldt ook voor de bovenbouw basisschool. En hoe zit het met de betrokkenheid van kinderen bij de cursorische vorming? Welke plek heeft dat binnen het EGO? Het is de oude vraag binnen de Jenaplanschool naar de relatie tussen (in termen van Jos Elstgeest) het 'ontmoeten' en het 'moeten' (de disciplines, het inscholen en oefenen). Dat 'moeten' legt in de bovenbouw, zo lijkt het, een steeds grotere druk op de school en dat gaat

vaak ten koste van de betrokkenheid. Ook binnen scholen die als school met EGO bezig zijn wordt dat probleem als zodanig erkend.

## **Moeilijk apart te zien**

Ella werkt nu zes jaar op een Jenaplanschool, momenteel in een middenbouw (groep 3-5). Ze kwam uit een traditionele school. In de Jenaplanschool waar zij kwam werd EGO ingevoerd. 'Voor mij was Jenaplan nieuw en tegelijkertijd hoorde ik vanuit de onderbouw dingen over EGO, die op de een of andere manier helemaal bij mij pasten. Je bent dan op twee gebieden tegelijk bezig, gebieden die voor je gevoel ook weer verstrengeld waren en zijn, bijvoorbeeld bij WO erachter proberen te komen wat kinderen werkelijk motiveert en niet te snel zaken afkappen. Ik kan Jenaplan en EGO ook heel moeilijk apart zien. Het genieten van kinderen, van hoe ze met elkaar omgaan, het goed kijken en luisteren naar kinderen, etc. Op deze school zag ik ook meer dan op mijn vorige school, omdat de kinderen zich meer kunnen uiten zoals ze denken en voelen. Er zijn meer situaties waarin je iets van kinderen kunt zien. Je laat ook meer toe, omdat je geïnteresseerd bent in hoe de kinderen doen en denken en voelen. In een Jenaplanschool ervaar je veel minder een dwangbuis, wat dat betreft. Het is: veel meer met het kind zelf bezig zijn, met wat ze zelf willen. Natuurlijk zijn er wel beperkingen om daarop in te gaan vanuit de situatie in de groep, maar het principe blijft daarmee overeind staan. Je ziet meer hoe ze met elkaar omgaan, maar ook hoe ze met zichzelf omgaan, met hun mogelijkheden experimenteren. Ik zie nog het jongetje voor me, dat behoorlijk met zichzelf in de knoop zat en tijdens een keuzemiddag in zichzelf pratend rondliep en steeds meer weer hard 'kedoem' zei. En kijken van: 'durf ik dat'?! Dan heb ik een ingang tot waar dat kind mee bezig is.

## **Dieper**

Jannie heeft een onderbouwgroep en zij maakte via een cursus kennis met EGO. Nogal wat medecursisten reageerden eerst in de trant van: zo werken we al. Maar Jannie zag heel veel andere din-

gen, die juist anders waren dan het gangbare onderwijs aan jonge kinderen. Van de peilers van EGO kozen zij op school het vrije initiatief als invalshoek. Van daaruit zijn ook andere dingen verder te ontwikkelen, omdat je zo stuit op de noodzaak van milieuverrijking en mogelijkheden schept voor ervaringsgerichte dialoog. 'Eerst was ik degene die alles zo'n beetje bepaalde: de regels, de activiteiten, waar het over ging.

Nu probeer je je in de kinderen te verdiepen. Maar dat is heel moeilijk, omdat de kinderen zo verschillend zijn in hun behoeften, hun mogelijkheden en problemen. Eerst had ik een klas met 24 kinderen, nu heb ik 24 kinderen in een klas. Ik ben erg bezig met het EGO-onderdeel 'begeleiden van kinderen met sociaal-emotionele problemen. Voor mij is de essentie van EGO: proberen erachter te komen wat er in kinderen omgaat en wat er meespeelt. Dat houdt mij als persoon op dit moment heel erg bezig. Wanneer kun je echt bij een kind ontdekken of er sociaal-emotionele problemen zijn. Je etiketteert te snel en bovendien is het belangrijk te proberen om in jezelf ook na of mee te voelen wat het kind voelt. Zo kun je de grond van de problemen ontdekken. Dat gaat dieper dan het vrij initiatief en de milieuverrijking en is een verdieping van de ervaringsgerichte dialoog, gericht op het individuele kind. Dit zijn maar hele kleine dingetjes, maar o zo belangrijk voor je eigen leerproces. Ik merk dat ik anders met mensen leer omgaan, meer probeer van binnenuit te begrijpen.

## **Gelijk aan de slag**

Hans, directeur en groepsleider bovenbouw: We hebben als complete team een keuze voor EGO gemaakt, hebben ons grondig georiënteerd, o.a. door in het verband van onze Jenaplan-regio (Twente) een cursus te volgen en in België EGO-klassen te bezoeken<sup>12</sup>. Ans: 'Wij vonden dat, als je ergens aan begint, dat je er met je team achter moet staan, ook al zou je het niet door de hele school doorvoeren. Wel hadden we, bij alle enthousiasme, wel de houding van: wat goed is gooien we niet zomaar weg. Hans: Bij mij was het enerzijds een bevestiging van 'zo moet onderwijs aan kleuters eigenlijk zijn', als tegenhanger

van al die basisscholen die zo nodig in de onderbouw al moeten beginnen met leren schrijven, rekenen, etc. Ik was blij met de opkomst van EGO en we voelden ons bevestigd in onze aanpak in de onderbouw. Anderzijds waren er wezenlijke verschillen, die een verrijking vormden en die al genoemd zijn.

In België zagen we dat het na EGO-kleuterklassen niet verder ging. Zelf werk ik in de bovenbouw en bij mij gaat het om momenten dat ik op een EGO-wijze werk, maar op andere momenten ben ik sterk cursorisch bezig. Gisteren kwamen kinderen binnen met enthousiaste verhalen over de bevrijding van dorpen in de buurt en het vieren daarvan, o.a. via de intocht van de toenmalige bevrijders. De hele stamgroep raakte enthousiast en we hebben vandaag een excursie daarheen kunnen organiseren. Het zijn kleine momenten waarop je daarop kunt inspelen. We zijn nu ook bezig om op maandagmiddag een uur door de hele school heen bepaalde keuze-mogelijkheden te ontwikkelen. Dan kunnen de kleuters met de middenbouw of middenbouwers met de oudsten bijvoorbeeld dansen, ze kunnen lezen, schrijven, allerlei activiteiten kiezen. Die weg gaan we nu langzamerhand in. Zelf ben ik nog te bang om alle cursorische momenten los te laten. Het is natuurlijk de vraag of dat moet. Ik merk het dat mensen die op school naar EGO komen kijken soms een knop om moeten zetten, voordat ze überhaupt kunnen begrijpen waar we mee bezig zijn. Sommige mensen kijken dan wel naar wat er gebeurt, maar ze zien er niets van en reageren negatief. Die mensen kunnen die knop dan ook niet omzetten. Anderen voelen gelijk aan dat het hier om een zeer authentieke situatie gaat en voelen dat het gaat om het vertrouwen hebben in kinderen en in elkaar. Dan denk ik dat EGO binnen de school kan doorwerken.

Mijn voornaamste probleem was destijds: 'hoe verkoop ik het in ons dorp richting ouders'. De ouders kwamen steeds weer met de vraag of de kinderen wel genoeg leren. Een weekthema 'was zo fijn en overzichtelijk' en er zijn meer van dergelijke vastigheden waarop ouders steunden. We konden steeds meer laten zien, aan voorbeelden, dat we met EGO uiterst verantwoord en goed bezig waren. In het begin heb ik

tegenover ouders wel gezegd: 'EGO is egoïstisch onderwijs', maar er gelijk bij gezegd dat ze dat goed moeten verstaan: kinderen komen meer aan zichzelf toe en leren zo ook open te staan voor anderen.

Het valt mij altijd weer op, dat de kinderen, als ze 's ochtends op school komen, gelijk weten waar ze mee bezig moeten gaan en aan het werk gaan. Dat roept overigens vragen op over de gangbare Jenaplanpraktijk: de dag beginnen met een kringgesprek.<sup>3</sup>

### **Spel als wereldoriëntatie in de breedste zin**

Ans: Ik kom uit het kleuteronderwijs, uit een school die in 1985, met ontstaan van de basisschool, opging in de Jenaplanbasisschool. Er was geen Jenaplan-kleutertraditie, Jenplanonderwijs is in ons land bij de lagere scholen begonnen en de kleuterscholen zijn daar pas later bijgekomen. Er zullen wel Jenaplanmogelijkheden voor het werken met kleuters geweest zijn, maar het was voor mij moeilijk die in de praktijk te brengen. Toen ik EGO ging zien als een belangrijke bijdrage aan de ontwikkeling van een onderbouw volgens Jenaplan, als een aanvulling van het Jenaplan, was het vertaalprobleem wat mij betreft opgelost. Ik kan me uit het begin van onze EGO-activiteiten herinneren dat ik het verhaal vertelde van de slang die zichzelf opat en bij z'n staart uitkwam. Ik ben toen naar de speelzaal gegaan en daar konden de kinderen vrij spelen en ik zag dat een aantal kinderen het verhaal gingen uitspelen, c.q. verwerken. Dat was het moment dat ik dacht: hé, nu kunnen de kinderen het verhaal lijfelijk ervaren en zelf hun interpretatie daaraan geven. Voor mij was dat een belangrijk herkenningmoment, als overgang van een sterk sturende benadering naar een meer volgende en diagnosticerende benadering, naar vrijheid. Door de grote vrijheid van keuze, voor wat betreft tijd, keuze speelgenoten, materiaal, worden/zijn ze een beetje baas worden over zichzelf. Als je ze de baas over zichzelf laat zijn geef je ze verantwoordelijkheid voor eigen doen en laten, voor eigen gedrag. Als je kinderen verantwoordelijkheid geeft voelen ze dat je ze als vol benadert/ziet. Je kunt ze dan ook op

hun eigen verantwoordelijkheid aanspreken en hen erop wijzen als ze over de grens gaan.<sup>4</sup>

Het is een groot genoegen om te zien wat kinderen aan energie uitstralen. Hans: 'dat merken ouders ook en sterkt je in je overtuiging dat het zo moet kunnen.' 'Ans: 'Spel is een van de basisbehoeften, net zoals eten, drinken, geknuffeld worden, slapen. Daarin komen alle elementen voor die het kind nodig heeft om zich te ontwikkelen. Dat zie ik, zeker in de onderbouw, als WO in de breedste zin van het woord'.

### **Inscholing**

We komen aan het einde van dit gesprek, waarin de deelnemers elkaar om verheldering vragen. Hoe zit het met de relatie tussen EGO en het 'moeten', dat vooral tot uiting komt in de cursorische vorming, in de inscholing en oefening? Binnen de wereldoriëntatie, met de nadruk op 'ontmoeten', is het, in principe eenvoudiger om betrokkenheid tot stand te brengen. Zie alleen al de reactie van kinderen op dieren! Bij de cursorische vorming hoeft de betrokkenheid van kinderen niet minder te zijn als:

- we de kinderen zoveel mogelijk de functionaliteit van het geleerde laten ervaren; zo kun je heel veel rekenactiviteiten verbinden met bijvoorbeeld knikkeren, door zelf (weer) met de kinderen te knikkeren, door goed te observeren, etc.;
- we met de kinderen nagaan welke materialen voor inscholing en oefening hen boeien;
- je steeds kritisch moet nadenken over de inhoud van de cursussen: moet dat echt? van wie en waarom?
- idem over de vorm: het kan wellicht vaak veel speelser, meer in samenwerking, meer in samenhang met voor kinderen functionele zaken;
- we bedenken dat oefenen en nieuwe dingen leren ook des kinds is, ook kan vanuit een grote betrokkenheid; zie het eindeloos oefenen van kinderen om bepaalde technieken van touwtje springen onder de knie te krijgen!

### **Anders plannen**

Er wordt gesproken over een ander soort planning. Niet de tegenstelling:

plannen of laat maar waaien. Het is een ander soort planning: voorwaarden scheppen, zien wat er dan gebeurt, kinderen serieus nemen als participanten, etc. Structuur mag, het gaat echter om een bepaald soort structuur, een structuur die opent, mogelijkheden schept. Bijvoorbeeld: beginnen met hoeken, dat geleidelijk uitbouwen, etc.

Op het niveau van de dag- en weekplanning is het ook mogelijk zo te werken, dat je als groepsleid(st)er ruimte hebt voor het observeren van kinderen.

Van belang is ook dat kinderen de ruimte krijgen. Daar moet je soms ver in gaan. Er wordt verteld over een kind, in de onderbouw, met veel spanningen thuis, spanningen die tot uiting kwamen in zijn spel. Met name in het speellokaal had hij letterlijk de ruimte daarvoor, daar heeft hij maanden gespeeld, met verder bijna niets. Hij kon soms ook met zijn hoofd op de grond. Meermalen is in het team gearzeld: houdt dit ooit eens op? Hij is nu zover dat hij zelfs een keer in de spel- en luisterkring zijn gevoelens heeft uitgespeeld. We hebben hem die ruimte gegeven en opeens maakte hij vrijwel perfecte tekeningen, van tractors, etc. Ineens kwam de vorm, kreeg het allemaal voor hem een plek. Het had zich intussen toch ontwikkeld, ook al zagen wij er niets van. Als je hem nu ziet, dan is hij een echte persoonlijkheid geworden. 'We hebben meer van dergelijke voorbeelden, die ons sterken in onze overtuiging dat het goed is om kinderen de tijd en de ruimte te geven.' Het is heel spannend om met dit spanningsveld om te gaan: uitdagen, ruimte geven, wel vrijheid maar geen vrijblijvendheid. Zelf ervaar je als groepsleid(st)er de spanning: durf ik dat kind die ruimte te geven? Ans vertelt over een kind dat zij ('voor het eerst') beperkingen opgelegd heeft, omdat zij naar haar oordeel teveel bleef hangen in het rondrennen, etc. Het kind had bij dat alles echter een uitdrukingsloos gezicht, wat voor haar een indicatie was dat het niet helemaal 'echt' was, wat hier gebeurde. Het stellen van grenzen had positieve effecten, het kind ervaart dat het dingen kan die het eerst zogenaamd nooit kon. 'We hebben er eerst wel heel lang naar zitten kijken. We hebben het kind zo uit een vicieuze cirkel kunnen halen'.

Vooraf in de bovenbouw wordt dat als

moeilijker ervaren, door de gevoelde druk 'van buitenaf'.

EGO biedt, net zoals Jenaplan, een structuur aan kinderen. Dat hebben ze nodig. Maar dat moet zo gebeuren, dat kinderen hun eigen structuur kunnen vinden, daar zelf vorm aan kunnen geven, anders leren ze het nooit. Of en hoe je aanvullende structurerende maatregelen neemt is per kind verschillend.<sup>5</sup>

Er is hier een spanningsveld in het vormgeven van de tijd (het week- en dagplan) tussen de dingen die je moet vastleggen en de ruimte die je wil geven. Dat stelt grenzen aan het gebruik van nieuwe methodes voor bijvoorbeeld rekenen en begrijpend/studerend lezen, die allemaal 'interactief' zijn, minder op de toer van individualisering zitten. Als je die invoert en gebruikt zoals de auteurs aangeven wordt er veel te veel vastgelegd aan gezamenlijke instructie. Je kunt materialen eruit wel gebruiken voor individuele kinderen die dat nodig blijken te hebben, omdat ze bijvoorbeeld geen goed WO-verslag kunnen schrijven. Ook in de bovenbouw zou je een breed aanbod moeten hebben, met verschillende instapmogelijkheden voor kinderen met verschillende belangstelling en leerstijl. Je kunt je houvast als leerkracht dan ontleenen aan het werken binnen een inhoudelijk raamwerk dat overzicht en steun biedt en toegang geeft tot materialen, ook procedures (stappen) en niet aan een methode die alles voorkauwt. Daarbij kunnen kinderen participeren in het opstellen van weekplannen en andere plannen.

Ter sprake komt ook het verder rekening houden met de kinderen: in groep zes komen de breuken traditioneel aan bod. Je zou ook heel goed kunnen letten op de reacties van de kinderen, hun mimiek, of ze er op ingaan, wat ze er verder mee doen. Als je daaruit kunt afleiden dat ze er niet aan toe zijn, moet het eigenlijk kunnen uitstellen, anders wordt het toch niets. Dit kan echter van groep tot groep en van kind tot kind verschillen. Weer zo'n spanningsveld. Net zoals tussen: steeds meer zien bij kinderen en tegelijkertijd beperkt zijn in je mogelijkheden er wat mee te doen. Je moet, zo brengt Jannie opnieuw naar voren, ook je eigen grenzen kennen. Ook bij het observeren moet je je proberen te beperken, tot kinderen die je extra in de gaten houdt.

## Continuïteit

In de onderbouw van Jenaplanscholen geeft EGO goede handvaten om de aanpak, c.q. begeleiding van jonge kinderen goed onder de loep te nemen. Het niveau van betrokkenheid kan vastgesteld worden, de relatieroois kan regelmatig ingevuld worden, evenals relatiebladen. Zo ontdek je onder andere over jezelf hoe jij staat ten opzichte van het kind.

In de middenbouw kan veel van de onderbouw doorgezet worden: werken in hoeken, beginnende blokperiode, ervaringsgerichte kringgesprekken, etc. Bottleneck is hier de leesdidactiek: over de didactiek en organisatie van het lezen moet heel goed nagedacht worden. In de school van Ans en Hans is wel eens gedacht over een middenbouw met tweede- en derdejaars. Dan zou je wellicht meer continuïteit kunnen bereiken.

In de bovenbouw zullen blokperiode en kringgesprekken op deze wijze doorgezet kunnen worden, WO is daar een belangrijk gebied. Je hier niet laten ringeloren door allerlei echte of vermeende eisen vanuit het VO.<sup>6</sup>

De pedagogische benadering van kinderen kan, mutatis mutandis door de hele school heen doorgezet worden, inclusief de observatie van kinderen.

Je kunt het, volgens Ans, illustreren aan de wijze waarop de blokperiode bij hen wordt vormgegeven. Bij de jongste kinderen is het helemaal vrij (binnen het grote aanbod dat er is). In de middenbouw hebben ze heel veel vrijheid, maar er zitten ook enkele taken in en dat wordt later uitgebreid, waarbij de kinderen er ook een schema bij moeten maken, met de zaken die men wil aanpakken en hoeveel tijd dat ongeveer zou kunnen kosten. In de bovenbouw wordt die eigen planning aan de hand van een schema en tijdsplanning verder uitgebouwd. Hans vult aan: 'daarnaast is er de ontdekhoek en zijn er keuzecursussen, als keuze-mogelijkheden en daarbij komt ook nog, zoals al verteld, de gezamenlijke bloktijd door de hele school heen. Op grond van de ervaringen daarmee kijken we of we dat langzamerhand kunnen uitbreiden. Het gevoel dat dat goed is, het vertrouwen daarin, moet ook groeien, ondanks de druk die van het voortgezet onderwijs uitgaat. De houding waarmee

je vakken als rekenen, etcetera benadert is ook van belang. Je kunt ervan uitgaan dat kinderen zelf ook ervaringen hebben, nemen initiatieven, bijvoorbeeld op rekegebied, en dat je die moet proberen aan te boren'.

Ella wijst ook op de mogelijkheden van 'De Leeslijn', van onder- tot bovenbouw: geleidelijk aan meer eisen stellen aan het werken in de leesschrijfhoek: als je ervoor kiest, dan ga je er ook bijv. 10 minuten inzitten, etc.

Hans: 'je moet ook rekening houden met de beheersing, door de groepsleid(st)ers, van de leerstof. Om vrijer met de stof en met de didactiek te kunnen en durven werken, moet je eerst een gebied goed onder de knie hebben. Daar zit een gevaar van het verlies aan continuïteit in de overdracht, waarover ook Jacqueliën sprak.

We komen zo ook op het ontdekkend leren bij WO. Jacqueliën: 'je kunt een 'prikkelende startsituatie' scheppen, maar dan moet er wel een vervolg komen, je moet er niet alleen aan ruiken, je moet wel de diepte in, kinderen moeten ook onderzoek doen aan de hand van eigen vragen. Bij dat laatste is ook groei mogelijk en nodig, van onder- tot bovenbouw'.

Het is net een spiraal: EGO in de bovenbouw is hetzelfde als in de onderbouw, maar tegelijkertijd anders, op een ander niveau. In de bovenbouw gaan de interesses meer uit elkaar lopen, qua inhouden, maar ook qua typen activiteiten: de echte lezers, de kinderen die vooral hun handen willen laten wapperen, etc. Het is niet zo eenvoudig om die allemaal tot hun recht te laten komen. Maar het is wel een uitdaging.

Jannie: 'Je moet ook dicht bij jezelf blijven, bij je eigen mogelijkheden op dat moment. Het heeft geen zin om dingen te doen waarbij je jezelf niet vertrouwt, dan doe je de kinderen ook tekort. Je eigen ervaringen en gevoelens doen er wel degelijk ook toe. Je kunt natuurlijk wel proberen je eigen grenzen te verleggen, je kunt elke dag leren.'

Belangrijk is ook dat er een stramien is waarop je als school en als groepsleid(st)er kunt terugvallen, als door allerlei oorzaken de continuïteit voor de kinderen in gevaar komt, met name bij personeelwisselingen, ziekte, etc.

In dit alles is een ervaringsgerichte houding van belang: je kunt je trainen in het steeds beter opvangen van de signalen die het kind tijdens het werken uitzendt en in het overdenken daarvan: moet dit kind nu met rust gelaten worden? moet het zelf eerst een oplossing bedenken? moeten ze misschien wat beweging hebben? In dialoog met het kind probeert de groepsleid(st)er er achter te komen of hij/zij nog steeds op de goede weg is in het denken over dit kind.

### **Van de vormen naar de functies**

Het belangrijkste effect van bezig zijn met EGO was bij de gespreksdeelnemers: het opnieuw nadenken over de functies of bedoelingen van de Jenaplanvormen. Heel gemakkelijk kom je in een stramien terecht dat je alleen maar bezig bent met vormen en het vorm volgt functie-principe vergeet. Het EGO reikt je hulpmiddelen aan om weer over de functies na te denken: waarom doen we wat we doen en zoals we het doen? Wat zijn de pedagogische mogelijkheden van de Jenaplanvormen? Hoe kunnen we die verdiepen? Moeten we ze veranderen, met het oog op de functie? Je hoeft deze bezinning niet uit de losse pols te doen, zoals het zo vaak gebeurt.

Bij de blokperiode kun je nagaan in hoeverre de vijf betrokkenheidsverhogende factoren tot hun recht komen;

- sfeer en relatie;
- aanpassing aan het niveau van de kinderen (bijvoorbeeld de mogelijkheid opdrachten zelfstandig te maken);
- werkelijkheidsnabijheid;
- leerlinginitiatief;
- activiteit.

Met daarnaast: waar voel ik me als groepsleid(st)er goed bij, waarom laat je wat toe en wat niet?

Het is in zekere zin onvermijdelijk dat de vormen die een school ontwikkeld heeft op den duur een eigen leven gaan leiden. Maar juist daarom is het van belang van tijd tot tijd de zaak weer eens ter discussie te stellen.

### **Begeleiding**

In het verlengde van het voorgaande vertelt een deelnemer over ervaringen met scholing en begeleiding rondom EGO, waarin de nadruk wel erg sterk viel op de

vormen: betrokkenheidsschalen, etc. Dat is wel belangrijk, zoals vormen altijd belangrijk zijn. Vormen ondersteunen, net zoals in de biologie de materie drager van het leven is. Tegelijkertijd is het leven meer dan dat.

Ook in de scholing en begeleiding is aandacht voor de functies, i.c. de ervaringsgerichte houding, minstens zo belangrijk als die voor de vormen. Als je dat niet doet mis je de kern. Voor Jenaplanmensen, die zich al zoveel vormen 'eigengemaakt' hebben is het opnieuw in deze zin doordenken van de kern van de Jenaplanvormen niet eenvoudig. ■

*Dit gesprek vond plaats met: Ella de Jong en Jannie Stuiver (Oldenzaal), Jacqueliën van Galen (Jsselstein), Ans ten Have en Hans Miedema (Beltrum).*

### **EINDNOTEN**

*Deze eindnoten zijn door de gespreksleider/auteur van dit artikel toegevoegd, als verwijzingen, met name naar eerdere en andere publikaties.*

1. *Zie hierover o.a. de nog verkrijgbare publikaties:*

- *Pedomorfose Herdrukt: Ontdekkend lezen, Hoevelaken: CPS*
- *Jan Neuvel: Functioneel Aanvankelijk Lezen in het Jenaplanonderwijs, Hoevelaken: CPS.*

2. *Zie daarover Mensen-Kinderen.jan. 1990 en sept. 1991.*

3. *Dat is ook een punt van kritiek op Jenaplan bij het Montessori-onderwijs.*

4. *Zie de bijdrage van Ans ten Have in het invoeringsprogramma: Werken als proces - over de blokperiode volgens Jenaplan, Hoevelaken: CPS.*

5. *Zie hierover ook het hoofdstuk over 'zorgverbreding' in het invoeringsprogramma over de blokperiode: 'Werken als proces'.*

6. *Zie Werkgroep 'Tweede gegevens' NJPV: Advies CITO-eindtoets, Mensen-kinderen, maart 1995.*







# EEN PROCESGERICHT KINDVOLGSYSTEEM VOOR KLEUTERS

## *Een nieuw instrument voor zorgverbreding voor kleuters*

*Binnen het Jenaplanonderwijs is behoefte aan een kindvolgsysteem, dat recht doet aan de basisprincipes Jenaplan. Vandaar is er veel aandacht voor ontwikkelingen op dat gebied, die ons wellicht verder kunnen helpen. Eén zo'n ontwikkeling is het 'procesgerichte kindvolgsysteem voor kleuters', dat door EGO ontwikkeld werd.*

*In de loop van de voorbije twee jaar werd door het Onderzoekscentrum voor Kleuter- en Lager Onderwijs gesleuteld aan een volgsysteem voor kleuters. Het instrument werd in de praktijk grondig uitgetest. In dit artikel een beknopte beschrijving van dit instrument. Waarbij we hopen dat de lijn, zoals aangekondigd, zo spoedig mogelijk doorgetrokken al worden naar midden- en bovenbouw!*

Op het einde van de tachtiger jaren duikt het begrip 'leerlingvolgsysteem' op. Her en der werden observatielijsten ontworpen met de bedoeling de leerkracht te helpen duidelijker zicht te krijgen op de evolutie die kinderen doormaken. Bijna vanzelfsprekend staat daarbij vaak de vraag centraal: hoe ver is dit kind gevorderd in de respectieve ontwikkelings- en vakgebieden? En aansluitend: hoeveel vooruitgang heeft het kind geboekt in vergelijking met de vorige 'meting'? Het kindvolgsysteem dat door het CEGO werd ontwikkeld vertrekt vanuit een andere vraagstelling, m.n.: is dit kind wel in ontwikkeling?

### **Procesgericht**

Consequent met de ervaringsgerichte visie werd bij het ontwerp van 'Een Procesgericht Kindvolgsysteem voor Kleuters' uitgegaan van de procesvariabelen 'betrokkenheid' en 'welbevinden'. In het opsporen van kinderen die extra zorg behoeven wordt de aandacht in eerste instantie toegespitst op één vraag: hoe stellen Jonas, Mieke, Ibrahim, Rachna... het in klas en op school? Hoe gedijen ze in het milieu dat hen (onder meer door onze ingrepen) wordt aangereikt? Betrokkenheid en welbevinden als spil nemen van een kindvolgsysteem, betekent zich in de eerste plaats concentreren op de kwaliteit van het leven en leren

van deze kinderen. Missen we deze kwaliteiten, dan weten we dat er werk aan de winkel is.

### **Doel en opbouw**

Het 'Procesgericht Kindvolgsysteem voor Kleuters' heeft tot doel leerkrachten te ondersteunen in het periodiek doorlichten van hun klasgroep en van individuele kinderen. Het bestaat uit drie stappen.

#### *Stap 1: klasscreening*

In deze stap doet men over alle kinderen van de klas een uitspraak met betrekking tot de mate waarin ze welbevinden en betrokkenheid vertonen. Op die manier kan men de kinderen identificeren:

- die extra zorg behoeven op het sociaal-emotionele vlak;
- die extra zorg behoeven, omdat ze in de ontwikkeling van hun competenties bedreigd zijn.

#### *Stap 2: individuele observatie en analyse*

Voor kinderen die in stap 1 (klasscreening) te laag scoren op welbevinden en/of betrokkenheid opent men in stap 2 een dossier. We onderscheiden er verschillende onderdelen:

- 2.1 Bij het openen van een dossier noteert men eerst enkele algemene gegevens: identificatiegegevens en

belangrijke gegevens over de thuissituatie. Men probeert ook een globale indruk van de kleuter te beschrijven.

- 2.2 Een verdere analyse van het welbevinden om aldus tot een eerste diagnose van eventuele sociaal-emotionele problemen te komen. Er wordt aandacht besteed aan vier relatiefelden, met name: met leeftijdsgenoten, met de leerkracht, met de gezinsleden en met de spel-, klas- en schoolwereld.
- 2.3 Een verdere analyse van de betrokkenheid, om aldus tot een eerste diagnose van eventuele ontwikkelingsproblemen te komen. Er wordt aandacht besteed aan de betrokkenheid op verschillende soorten activiteiten, organisatievormen en manieren van sturing door de leerkracht.
- 2.4 Een meer verfijnde diagnose van eventuele ontwikkelingsproblemen, door na te gaan hoe het met de betrokkenheid op de belangrijkste ontwikkelingsgebieden gesteld is.

#### *Stap 3: afbakening van werkpunten*

Met behulp van de informatie verzameld in stap 2, staat men in deze laatste stap stil bij:

- een balans van positieve en negatieve punten in het kind en zijn omgeving;
- een inschatting van de ernst van het probleem;
- het vastleggen van werkpunten waaraan men als leerkracht wil werken en van wat men bij dit kind graag zou bereiken.

In stap 3 wordt bij enkele voorbeelden ook reeds gesuggereerd in welke richting mogelijke interventies kunnen gaan.

### **Handelingsgericht**

Bij het doorlopen van de verschillende stappen krijgt men als leerkracht aanduidingen in verband met de richting die men uit moet met de interventies.

Constaateert men bij stap 1 bijvoorbeeld dat een aantal kinderen op de dimensie 'welbevinden' uitvalt, dan heeft men meteen een klare en duidelijke boodschap, namelijk ervoor zorgen dat deze kinderen zich beter gaan voelen in de klas. De inspanningen die men daarvoor doet (bijvoorbeeld werken aan een betere sfeer; faalangst verminderen door de



twee andere instrumenten om de kwaliteit van het onderwijs te evalueren en bij te stellen: de klasagenda enerzijds en een diepere diagnose en interventie anderzijds.

Er is een vruchtbaar tweerichtingsverkeer tussen klasagenda en kindvolgsysteem mogelijk. Gegevens uit de klasagenda kunnen opgepikt in het kindvolgsysteem en omgekeerd.

Na selectie van kinderen die extra-aandacht behoeven (klasscreening), na een individuele observatie en analyse en een afbakening van werkpunten met behulp van het kindvolgsysteem, is de kous in een aantal gevallen nog niet af en dringt zich een diepere diagnose en interventie op. De deskundigheid die hiervoor vereist is kan men in publikaties vinden die betrekking hebben op kinderen met

sociaal-emotionele problemen en op remediëring

### Beter onderwijs

Het 'Procesgericht Kindvolgsysteem voor Kleuters' is niet in een handomdraai toe te passen. Ermee leren werken is een stuk onderwijsvernieuwing op zich. Door de verschillende stappen heen ontwikkelt men als leerkracht de eigen bekwaamheden op het vlak van observatie en reflectie verder. Die verrijking komt uiteindelijk niet alleen het optimaal gebruik van het kindvolgsysteem ten goede, maar heeft een uitstraling naar de hele onderwijspraktijk.

De concepten 'Welbevinden' en 'betrokkenheid' maken het verder mogelijk om als team in heel de basisschool dezelfde richtsnoeren te hanteren en aan hetzelfde zeel te trekken. De leerkracht van de jongste kleuters spreekt dan dezelfde taal als de leerkracht van groep acht.

De uitwisseling van informatie kunnen ze op twee kernvragen toespitsen:

- Hoe is dit kind van jaar tot jaar geëvalueerd op het vlak van 'welbevinden'

en 'betrokkenheid'?

- Zijn we er met zijn allen in geslaagd, jaar na jaar verbetering te brengen in de aanvankelijke tekorten op deze gebieden? Bij welke kinderen hebben we succes gehad en waarom? Bij welke scheen dat moeilijk te lukken? Wat kunnen we samen (als team!) bedenken om het aantal van deze minder succesvolle verhalen over kinderen te verminderen?

Kortom, het 'Procesgericht Kindvolgsysteem' is meer dan een instrument dat men aan een bestaand arsenaal toevoegt. Het vervult een spilfunctie, omdat het het hele proces van professionele reflectie - op klas- en teamniveau - stuurt. Het brengt voortdurend de belangrijkste vraag aan de orde (Hoe maakt elk kind het in de klas of groep?) en het helpt die vraag op zo'n manier te beantwoorden, dat men meteen aan de slag kan. De gerichtheid in het kindvolgsysteem op procesvariabelen maakt dat de leerkracht meteen van haar succesvolle ingrepen kan genieten: een kleuter die openbloeit, een kind dat het plezier in een bepaalde activiteit (her)ontdekt wordt niet als bijkomstigheid gezien. Is het uiteindelijk niet om deze kostbare dingen dat we ons met zijn allen tot het werken met kinderen geroepen voelen?

Met toestemming overgenomen uit: Kleuters en IK, jrg. 14 nr. 1. ■

### MANIER VAN BESTELLEN

*Een procesgericht kindvolgsysteem voor kleuters*

144 blz. f25.- (excl. porto)

Meer informatie en bestellingen bij: CEGO, Vesaliusstraat 2, 3000 Leuven, België, tel. 00/32/16/283890

### NOTEN

1. Het EGO publiceerde in dit verband 'Klasagenda en instrumenten voor een dynamische kleuterpraktijk'. Hierin vindt men, naast een dagklapper die de dagelijkse planning en reflectie ondersteunt, nog enkele instrumenten voor het periodiek reflecteren op bepaalde aspecten van de klaspraktijk: een grenzenblad, relatiebladen. Er is in de klasagenda ook ruimte voorzien voor (ingevulde) formulieren van het kindvolgsysteem.

2. Zie de bijdragen in dit nummer van Dineke Duistermaat en Coby Boomsma.

prestatiedruk te verlagen) kan men ook meteen evalueren: het gestegen welbevinden is daarvoor het onmiskenbare signaal.

Constaateert men bij stap 2 dat een kind weinig betrokken is op beweging, dan heeft men ook hier meteen een entplaats voor mogelijke ingrepen: men neemt de situatie waarin zich geen betrokkenheid voordoet als vertrekpunt en brengt daarin bewust dié wijzigingen aan, die beloven beloond te worden met geboeid bezig zijn.

Interventies kunnen dus op elk punt van het traject genomen worden. Het spreekt vanzelf dat - hoe verder men vordert in de screening en afbakening van werkpunten - hoe gericht interventies gepland en geëvalueerd kunnen worden.

### Het kindvolgsysteem als scharnierpunt

Het 'Procesgericht Kindvolgsysteem' is een instrument voor periodieke doorlichting van de kwaliteit van het onderwijs op basis van het proces in het kind. Het vormt aldus een scharnierpunt tussen

# WEGWIJS IN EGO LITERATUUR

*Voor leerkrachten die geïnteresseerd zijn in het Ervaringsgericht Onderwijs (EGO) is het goed om te weten dat er een uitgebreid literatuur aanbod bestaat, uitgegeven door het Centrum voor Ervaringsgericht Onderwijs (CEGO) te Leuven. Niet alleen de inhoud van de uitgaven zal hieronder besproken worden, maar ook zullen we uitspraken doen over de volgorde waarin deze literatuur het beste doorgenomen kan worden.*

Ervaringsgericht onderwijs realiseren in de eigen klas/stamgroep is geen eenvoudige opgave. Het zich bezinnen op de uitgangspunten van het EGO zal vooral een teamaangelegenheid moeten zijn. Als basis kunnen leerkrachten daarbij gebruik maken van de volgende twee boeken:

- Basisboek voor een ervaringsgerichte kleuterklaspraktijk van F. Laevers en P. van Sanden.
- en Ervaringsgericht werken in de basisschool van F. Laevers.

Het eerste boek zal vooral leerkrachten uit de onderbouw een houvast bieden om stap voor stap te werken aan een meer ervaringsgerichte aanpak. De start van het boek is uitdagend en confronterend: het boek begint met een beschrijving van een willekeurige dag in een EGO-klas. Wie zich vanuit deze dagbeschrijving verder verdiept in het gedachtengoed van het EGO, zal ontdekken dat er een duidelijke visie achter de concrete ideeën schuilgaat. Deze visie blijkt ook Jenaplanleerkrachten steeds te prikkelen en uit te nodigen tot het overdenken van de eigen uitgangspunten.

Het tweede boek is vooral geschreven voor leerkrachten van midden- en bovenbouw. Het perspectief van dit boek is helder: 'de betrokkenheid van de lerende is de graadmeter voor goed onderwijs'. Hoe men de betrokkenheid kan verhogen is dan ook (net als bij het vorige boek) het hoofdthema. Leerkrachten van de onderbouw zullen door dit boek zicht krijgen op de wijze waarop EGO-principes vanuit de onderbouw naar de midden- en bovenbouw doorgetrokken kunnen worden.

Jenaplanleerkrachten in midden- en bovenbouw zullen de in dit boek genoemde uitgangspunten herkennen en overeenkomsten zien in werkvormen

tussen de EGO-school en de Jenaplanpraktijk. Het forum is te vergelijken met de viering; contractwerk lijkt op de blokperiode. Toch zullen juist Jenaplanleerkrachten dit boek in kunnen zetten om hun eigen praktijk te toetsen aan de EGO-principes. Als voorbeeld is het gedeelte over vrij leerlinginitiatief interessant. Aan de hand van de stappen om te komen tot verruiming van leerlinginitiatief kan men de eigen Jenaplanpraktijk aan een kritische analyse onderwerpen: 'Hebben mijn leerlingen wel zoveel vrijheid als ik dacht; hoeveel initiatief kunnen mijn leerlingen nemen; kan ik dit nog verruimen? Maar vooral: wat is het effect van het verruimen van dit leerlinginitiatief?

Wil men deze eerste literatuur aanvullen met beelden, dan zijn de **twee videobanden over ervaringsgericht werken in de basisschool van het Katholiek Pedagogisch Centrum** geschikt.

Band 1: 'Ervaringsgericht onderwijs in de praktijk' is opgenomen op basisschool de Bienekebolders in Moergestel. De directeur en enkele leerkrachten van deze ervaringsgerichte school lichten toe hoe de uitgangspunten van het ervaringsgericht onderwijs de leidraad vormen voor de dagelijkse praktijk.

De beelden van Band 2: 'Kiezen voor ervaringsgericht onderwijs' zijn opgenomen op basisschool De Striemel in Uden. Deze videoband geeft informatie over de invoering van ervaringsgericht onderwijs in een bestaande school.

Een volgende stap na het doornemen van de basisliteratuur kan zijn het zich bekwaamen in het nauwkeurig observeren van de betrokkenheid van kinderen. Daartoe zijn twee instrumenten ontwikkeld bij het Centrum voor Ervaringsgericht Onderwijs:

- de Leuvense betrokkenheidsschaal

voor kleuters: LBS-K

- de Leuvense betrokkenheidsschaal voor leerlingen: LBS-L

Voor schoolteams is een scenario uitgewerkt voor het gebruik van videofragmenten bij trainingen. De ervaring leert dat men hiermee stap voor stap vertrouwd raakt met de vijf betrokkenheidsniveaus en dat men sneller en doelmatiger de betrokkenheid van kinderen leert inschatten (op den duur ook zonder instrumenten).

Hoewel de titels van de volgende boeken zich expliciet richten op kleuters, moeten leerkrachten van midden- en bovenbouw zich er niet van laten weerhouden deze boeken te raadplegen. De denkbeelden zijn zeker ook voor kinderen na de kleuterleeftijd van belang.

Als leerkrachten zoveel mogelijk proberen in te spelen op wat er bij kinderen leeft, heeft dat ook consequenties voor de registratie. Op de vraag: hoe kan ik dan op een zinvolle manier mijn klas-seschrift invullen? geeft de uitgave: **Klasagenda voor de kleuterleerkracht** antwoord. Deze klasagenda (uitgegeven door het CEGO) bestaat steeds uit een voorgestructureerde pagina voor planning en een pagina voor observatie en reflectie. Verder bevat deze klapper jaaroverzicht, dagschema, grenzenblad en relatieblad leerkracht/kleuters. Deze instrumenten zijn te gebruiken om uitgangspunten van EGO te concretiseren of om eigen uitgangspunten te toetsen.

Naast het begrip 'betrokkenheid' speelt het begrip 'welbevinden' een zeer belangrijke rol in het EGO. Indien er bij een kind onvoldoende welbevinden en betrokkenheid aanwezig is, is de kans erg groot dat het kind in zijn ontwikkeling bedreigd is. Het Centrum voor Ervaringsgericht Onderwijs (CEGO) geeft een aantal uitgaven uit die zich toespitsen op de sociaal-emotionele ontwikkeling van kinderen en die concrete aanwijzingen geven voor gebruik in de praktijk.

Het boek: **Ik voel me zo...** van Luk Depondt, M. Kog, T. Sanders-Mulder, J. Weinberg beschrijft hoe prentenboeken en verhalen zijn in te zetten om kinderen van 2 tot 6 jaar (en ouder...) te leren omgaan met gevoelens en emotio-

nele problemen. Meer dan 125 titels van prentenboeken worden besproken over diverse gevoelsthema's, bijvoorbeeld over agressie, angstige, verdrietige gevoelens of over zich allen voelen in een onbekende omgeving.

Wil men zich meer verdiepen in andere gerichte interventies dan werken met prentenboeken en verhalen, dan is het boek: **Wat ik nodig heb!** van M. Kog, E. Vandebussche, F. Laevers interessant. Leerkrachten die zich afvragen hoe ze kleuters met sociaal-emotionele problemen kunnen helpen, vinden in dit boek een negental rubrieken, waarin geschetst wordt op welke praktische manier de interventies uitgevoerd kunnen worden.

**Een doos vol gevoelens** van M. Kog, J. Moons is een speelleerset voor jonge kinderen rond de gevoelens 'blij, boos, bang en verdrietig'. Het helpt kleuters bij het leren herkennen, onderscheiden en benoemen van de vier basisgevoelens door middel van situatieplaatjes, maskers, vingerpopjes, enz.

Waar **Wat ik nodig heb!** eerder een toegankelijke, praktijkgerichte publikatie is met tips en suggesties, is het boek: **Een**

**ervaringsgerichte strategie voor kleuters met sociaal-emotionele problemen** van M. Kog, E. Vandebussche, F. Laevers eerder een studieboek. In dit boek wordt een strategie m.b.t. begeleiding van kleuters met sociaal-emotionele problemen voorgesteld en uitgewerkt in 3 fasen, van screening via verwerking tot interventie. Deze strategie is een werkinstrument en biedt een kader voor opleidingsinstituten en begeleidingsdiensten die leerkrachten informeren, cq. begeleiden bij het ondersteunen van probleemkleuters.

Met de nieuwste publikatie: **Een procesgericht kindvolgsysteem voor kleuters** van E. Vandebussche, M. Kog, L. Depondt kunnen we de invulling van het begrip 'zorgbreedte' bepalen. De twee belangrijke procesvariabelen spelen ook hier een rol: betrokkenheid en welbevinden. In deze publikatie richten de auteurs zich met hun procesgericht kindvolgsysteem op twee vragen:

- Is het kind in ontwikkeling?
- Is het kind voldoende breed in ontwikkeling?

Het kindvolgsysteem heeft tot doel leerkrachten te ondersteunen in het periodiek doorlichten van klasgroep en individuele kinderen. Het bestaat uit drie stap-

pen: klasscreening; individuele observatie en analyse; afbakening van werkpunten. Bij de verschillende stappen zijn formulieren toegevoegd voor het noteren van gegevens. Het procesgerichte in deze aanpak zal Jenaplanleerkrachten aanspreken. In veel Jenaplanscholen is men nog op zoek naar een goede manier om de ontwikkeling van kinderen in kaart te brengen. Bestaande observatieschalen en testen sluiten niet altijd aan op de visie die men in Jenaplanscholen heeft op het begrip 'zorgbreedte'. Deze publikatie is overigens ook niet de kant en klare oplossing die de Jenaplanleerkracht uit de kast kan pakken. Uit de opbouw van dit artikel blijkt dat al. Alvoers dit procesgerichte kindvolgsysteem te kunnen gebruiken, zal men ingevoerd moeten zijn in de uitgangspunten van het EGO. Vanuit de ervaringsgerichte houding van de leerkracht, die de kern vormt binnen het EGO, komt dit instrument pas goed tot zijn recht. ■

*Genoemde publicaties zijn te bestellen bij: Centrum voor Ervaringsgericht Onderwijs, Vesaliusstraat 2, 3000 Leuven, België. tel. 003216323890*

*De videobanden zijn te bestellen bij het KPC, Posbus 482, 5201 AL Den Bosch, tel. 073-247247.*



# KLEUTERS & IK

## een driemaandelijke tijdschrift voor een ervaringsgerichte kleuterklaspraktijk

*Het realiseren van betrokkenheid en welbevinden van kleuters zijn sleutelementen in het EGO-concept. Aan de betrokkenheid en welbevinden van de kleuters kan men de dagelijkse klaspraktijk evalueren.*

*De mate van betrokkenheid is indicatief voor de ontwikkeling van kleuters. Praktisch betekent dit dat kleuters, die een hoge concentratie, creativiteit en energie aan de dag leggen tijdens de activiteit en dit gedurende een lange tijd, hoog betrokken zijn.*

*Wanneer kleuters hoog betrokken zijn, zeggen we dat zij fundamenteel leren. Ze functioneren beetje bij beetje 'anders' dan voordien, krijgen een meer verfijnde en verruimde greep op de werkelijkheid.*

*Kleuters die zich goed in hun vel voelen, zullen gemakkelijker hun eigen gevoelens en die van anderen onderkennen en er gepast mee omgaan. Hun welbevinden beïnvloedt hun functioneren in de klas. (1)*

### Kleuters & IK

Het tijdschrift Kleuters & IK is een uitgave van het Centrum voor Ervaringsgericht Onderwijs te Leuven. Men wil in dit driemaandelijke tijdschrift vooral aandacht besteden aan de praktijk in een onderbouwgroep (en af en toe in een peuter- en middenbouwgroep), waar ervaringsgericht gewerkt wordt.

Om enig idee te krijgen van dit tijdschrift nemen we in dit artikel de jaargang 1993 - 1994 onder de loep.

De inleiding van dit artikel is overgenomen uit een beschrijving over een nieuwe klasagenda, waarin observaties genoteerd kunnen worden. Dit citaat zet de toon voor alle artikelen: het geeft aan dat de praktijk centraal staat, waarbij de begrippen 'betrokkenheid' en 'welbevinden' een voornaam plaats in nemen. In diverse artikelen wordt aangetoond dat kinderen pas betrokken kunnen zijn, wanneer zij zich welbevinden op school en in de groep. Vandaaruit kunnen zij betrokken raken bij de activiteiten. Dat stelt eisen aan de activiteiten, die kinderen ondernemen. In het artikel 'Kleuters verwerven taal in situaties waarin ze taal nodig hebben' (2) wordt beschreven hoe men vanuit het EGO-concept met het verwerven van de tweede taal omgaat: 'Bij tweedetaalverwerving moet zo direct mogelijk aangesloten worden bij de wijze waarop ieder kind in een natuurlijke omgeving taal verwerft. Kerngedachte hierin is: een kind leert vooral taal in die

situaties, waar het niet expliciet met taal bezig is, maar waar het betrokken is op een taak waarvoor het de taal nodig heeft. (...)

Bij het uitwerken van NT2 werd gekozen om geen apart taalstimuleringsprogramma te maken, maar om een brede waaier van activiteiten aan te bieden, waarin zinvol met taal omgegaan wordt.'

### Een brede waaier van activiteiten

In iedere uitgave van Kleuters & IK zijn praktische beschrijvingen van nascholingscursussen over bijvoorbeeld het leren werken vanuit betrokkenheid, zorgverbreiding of over het ontwikkelen van de attitude 'verbondenheid met jezelf, anderen, materialen, samenleving en het milieu' (als aanpak en preventie van respectloos en probleemgedrag) opgenomen. In ieder artikel worden vele suggesties gedaan om zelf aan de slag te gaan: 'De kleuters kwamen niet vaak tot intens spel in de poppenhoek. In de nascholingscursus was aan bod gekomen dat te veel materiaal wel eens onoverzichtelijk kan zijn en dat enkele echte potten en pannen vaak uitdagen der zijn dan speelgoedspulletjes. Daarom verwijderde ik vijftien van de twintig poppen en verving het speelgoedser viesje (te klein, te veel!) door een beperkt aantal echte keukenspullen. Het rollenspel van de kleuters werd er veel rijker door.' (3)

Naast deze beschrijvingen, die het EGO-

concept verder uitbreiden en uitdiepen, worden vele praktijkschetsen geplaatst, waarin de activiteiten van kinderen centraal staan, bijvoorbeeld over het inrichten van een hoek: een zwemhoek in de klas, een timmer-, geluiden-, takken-, stenen-, grote dozen-, spiegelhoek enz. enz. Ook worden er vele uitstapjes beschreven, zoals een lentewandeling in het park en een zoektocht naar stokken en stenen.

In iedere aflevering zit een uitneembaar deel, 'Kleuters & IK extra' genaamd, waarin een thema op een praktische manier uitgewerkt wordt. De suggesties zijn direct in de groep te gebruiken en zijn meestal aangepast aan de tijd van het jaar. Dit jaar waren de thema's Sinterklaas, feesten op school, cadeautips voor vader- en moederdag en de mooiste over zand.

### Wordt vervolgd

In deze jaargang is een rubriek opgenomen, die 'Wordt vervolgd' is genoemd. Hierin wordt een groep drie- en vierjarigen een jaar lang gevolgd. Dat levert een grote verscheidenheid aan activiteiten en ook inzicht in de manier van omgaan met de kinderen. De beschrijvingen lijken wat op logboekverslagen: 'Op woensdag komt het er dan toch eindelijk van: we gaan naar de bakkerij van Tom. Heel opgewonden vertrekken we, maar als we in de bakkerij aankomen, valt iedereen opeens zo stil dat de bakker en zijn klanten verwonderd vragen of ik altijd zo'n rustige klas heb. Maar de kinderen geven hun ogen goed de kost. Ze zijn onder de indruk van de grootte van de oven: 'Zo groot als heel de keuken thuis.' (...) Ook de winkel wordt grondig bekeken, en hoe grondig, ondervind ik nadien in de klas: ze weten tot in detail te vertellen hoe het eraan toe gaat en wat er staat. Als we de volgende dag afspreken een bakkerswinkel in de klas te maken, komen alle indrukken weer boven. De verkleedhoek wordt als geschikte plaats uitgekozen, dus moet de kleding voorlopig verdwijnen. Om de winkel te vullen moet er wel wat gemaakt worden. We werken met gips, brooddeeg, papier-maché, piepschuim. Nu valt weer op hoe aandachtig ze gekeken hebben. Alles moet er zo echt mogelijk

uitzien: broodjes en speculaas kunnen niet van hetzelfde deeg gemaakt worden, de rijstaarten moeten in de juiste kleur geschilderd worden, de kassa moet voorzien worden van plastic knopjes, met een cijfer erop, want 'anders kan je niet zien hoeveel dat kost.' Natuurlijk is onze winkel niet op één dag gevuld, maar dat is geen probleem, zodra er iets staat, zijn er kopers en verkopers te vinden.'(4)

### Rubrieken

In iedere uitgave van *Kleuters & IK* komen diverse rubrieken terug: een rubriek over kinderboeken, waarin speciaal aandacht is voor boeken voor kleuters. De rubriek Signalementen gaat boekbesprekingen, aankondigingen van activiteiten en wijst op nieuwe projecten.

Het tijdschrift kijkt ook terug en besteedt in de rubriek Peuters & IK aandacht aan het jongere kind.

### Tenslotte

*Kleuters & IK* is een tijdschrift dat me heel erg aanspreekt: het vertelt op een plezierige manier over het EGO-concept, waarbij de theorie vaak verduidelijkt wordt met behulp van vele praktische voorbeelden. Het aantal verwijzingen naar de praktijk maakt dat dit blad een zeer praktische hulp bij het werken in de onderbouw kan zijn.

Sinds deze jaargang is de redactie van *Kleuters & IK* uitgebreid met een aantal deskundigen voor de rubriek Peuters & IK. Ik zou het van harte toejuichen, wanneer de redactie op korte termijn uitgebreid wordt met aantal midden- en

bovenbouwdeskundigen, waardoor ook het ervaringsgericht onderwijs aan oudere kinderen wat meer aan bod komt. ■

*Besproken werd:*

*Kleuters & IK*

jaargang 13, nummer 1 tot en met 4, 1993 - 1994

Centrum voor Ervaringsgericht Onderwijs  
Vesaliusstraat 2, 3000 Leuven

Abonnement f 22,- over te maken op  
rekeningnummer 49.89.08.860 van het  
Centrum voor Ervaringsgericht Onderwijs

*Noten*

1. nummer 3, bladzijde 10

2. nummer 4, bladzijde 10

3. nummer 4, bladzijde 4 en 5

4. nummer 4, bladzijde 25



## TOM

HEKS

Mieke kan fietsen en plotseling wordt haar wereld als een landkaart uitgevouwen: honderd keer zo groot. Haar leven is in een stroomversnelling, een draaikolk, een waterval van ervaringen terechtgekomen. Elke dag is weer een nieuwe ontdekkingsreis, waarvan ze 's avonds ademloos verslag doet. Nieuwe beelden bevolken haar dromen.

Snelheid, evenwicht, de zon op je gezicht, de wind in je haar, één hand los, wuiven naar moeder, stoep op, stoep af, ontwijken, inhalen, bochtjes draaien... euforie. Ze lacht, ze zingt. Mieke kan fietsen!

Maar, wij weten het maar al te goed, de wereld geurt niet alleen naar rozen. Er zijn ongemakken, pijnen en gevaren. Met sommige daarvan heb je je verzoend: een open knie, een bemoeizuchtige volwassene, een hond voor je wiel. Andere komen onverwacht en minder goed verteerbaar.

Vandaag was er een heks.

- Een heks? Wat zullen we nou beleven, een hëks?!

- Ja, een heks in een schuurtje. Die wou me pakken. Maar ik fietste heel hard weg. Ze schopte tegen het achterlicht. Hele-

maal rood. Maar ze kon me lekker niet krijgen! En....

- Ho, wacht eens even, welk schuurtje?

- Nou, daar.....

Ze maait een halve cirkel van mogelijke richtingen. Daar worden we dus niet veel wijzer van.

- Hoe weet je dat het een heks was?

- Nou, ze had één tand en ze lachte heel hard en ze keek zo gemeen.... Ze wou me opeten als ik dik was!

Mieke schuift, zeer tegen haar gewoonte, haar halfvolle bord van zich af. Ze wil zeker dun blijven, denk ik, voor de zekerheid.

Zekerheid? Welke zekerheid?

Dit probleem moet worden opgelost. Ik kijk mijn vrouw vragend aan. Woont er in onze wijk een oude tandenloze vrouw die naar fietsende kindertjes schopt? Geen flauw idee.

- Goh, zeg ik, een heks. Een echte heks. Die zou ik ook wel eens willen zien. Zullen we er straks eens heen wandelen? Saampjes?

Maar Mieke prakkizéért er niet over. Zij komt voorlopig de deur niet meer uit. Haar fiets ligt bij het tuinhokje neergesmeten.

- Ga je niet fietsen vanavond?

- Nee, ik moet tekenen....

Die verrekte heks heeft ons de halve nacht op de been gehouden, slaapdrongen ragebollend van bed naar bed. Als

een aasgier draaide ze haar sinistere cirkels boven ons huis. Hoor, ze schreeuwt als een vogel! Dan weer sloop ze over de overloop terwijl ze akelige voornemens mompelde. En tenslotte lag ze onder het bed te ademen en te wachten.....

De volgende dag reeds kreeg ik de oplossing op een presenteerblaadje: het was een schaap. Een schaap in een schuurtje. En het had diezelfde nacht een lammetje geworpen. Ik fietste naar school en toen hoorde ik het blaten. En ik wist het meteen: de heks!

Opgetogen kwam ik die middag thuis. Het fietsje van Mieke stond nog onaangevoerd in de bijkeuken. Ha! dat zou spoedig anders worden!

Ik heb haar meegenomen naar het bewuste schuurtje. Ik voelde haar onrust toen we, hand in hand, dichterbij kwamen en het geritsel van stro konden horen. Binnen keek ze met afstandelijke belangstelling toe. Argwaan. Vooral ten aanzien van het schaap. Dat keek alsof het nergens van afwist. Het lam werd voorzichtig geaaid.

Dus dat was dat, dacht ik.

Maar 's avonds moet Mieke weer tekenen. Ze tekent een heks.

- Zo, zeg ik, wat is dat voor een heks?

- Nou, dat is de heks uit het schuurtje. Die kan zich in een schaap veranderen. En haar zwarte kat is dan een lammetje. Gemeen hè?



# WAT BINDT ONS?

## Jaarrede Han Weerheym NJPV-ontmoetingsdag 1995

Bij het voorbereiden van deze toespraak heb ik lang nagedacht, wat ik deze toespraak als titel zou meegeven.

Gezien wat er allemaal in de Jenaplanwereld en in de NJPV gaande is, besloot ik tot 'Wat bindt ons', niet 'Wat verdeelt ons'. Verdelen is tegen elke Jenaplangedachte. Ook al zijn we het niet altijd helemaal met elkaar eens, we kunnen met dat wat ons bindt altijd verder.

### **Wat bindt ons?**

Allereerst de basisprincipes, daarnaast vind ik de doelstellingen inclusief denken en vrijheid belangrijk. Inclusief denken: Het precaire evenwicht tussen het eigen belang en het belang van de groep. Moeilijk, maar als we ons dit eigen maken, blijven we zoekende.

Daarnaast vrijheid, Petersen gaf heel duidelijk aan dat vrijheid aan grenzen gebonden is, een sterke beperking, die we allen kennen: 'Je mag alles doen, als je de ander maar niet hindert.'

Vandaar dat in Nederland geen enkele Jenaplanschool identiek is. We spreken immers van 'een interpreteerbaar model'. Jenaplan is een leefwijze, dus niet alleen in de school, maar ook in de vereniging. Belangrijk hierin is:

Kennen we onze 'vision' nog?

Weten we nog wat onze 'mission' is?

Of raken deze, door alle problemen die ons bedreigen, uit het zicht en verzakelijken we mee met hen die over ons regeren?

De NJPV is weer in beweging, er ontstaat een nieuwe structuur, de zoveelste.

De Jenaplanwereld heeft elke structuur overleefd en vaak sterker gemaakt. Hoe het nu zal gaan moeten we afwachten. Wel wil ik nadrukkelijk benadrukken, dat wij, Dick Baars en ik, niet tegen de nieuwe structuur zijn, we hebben wel gemaakt tot voorzichtigheid en omdat er in de nieuwe structuur geen plaats is voor Vutters hebben we ons wat terughoudend opgesteld.

### **Hoe is het de NJPV afgelopen jaren vergaan?**

Nu vier jaar geleden nam Hans de Wit afscheid als voorzitter van de NJPV. Op diezelfde vergadering is in kleine groepen gepraat over sociocratie en werd tenslotte, hoewel niet ieder precies wist wat sociocratie was, sociocratie als organisatiestructuur van de N.J.P.V. aangenomen.

Alleen ... er was niemand die de kar wilde trekken.

Djoerd Wielinga bood aan één jaar als waarnemend directeur te willen fungeren, mits hij door wat mensen werd bijgestaan. Ik was één van hen. Na één jaar zei Djoerd heel consequent: 'Ik stop.' Weer ontstond er een vacuüm, want weer werd niemand gevonden om de kar te trekken. Ik heb me toen bereid verklaard om één jaar als waarnemend directeur op te treden.

Het jaar daarop werd ik sociocratisch tot directeur gekozen. Ik stemde toe, mits er een mede-directeur werd gekozen, zodat we met ons tweeën de klus konden doen. De taak is voor één persoon te zwaar.

Dick Baars werd als mede-directeur gekozen. Onze opdracht was onder andere: sociocratie binnen de NJPV te versterken.

We zijn hier naast de vele lopende zaken, daarover dadelijk meer, mee bezig geweest. Ik heb o.a. een flink aantal regio's bezocht, er stonden er nog een aantal op het programma.

Na één jaar directeurschap hadden we behoefte aan een ondersteunende beleidsgroep, die als denktank zou functioneren, zodat het mogelijk zou worden knelpunten zo spoedig mogelijk op te lossen.

Uit deze beleidsgroep ontstond een nieuwe structuur: De regio-coördinatoren gaan de nieuwe verenigingskring (VK) vormen.

De redenering is: We zijn een vereniging van scholen, dus die moeten ook besturen.

Sociocratie blijft niet het organisatie-model, wel worden enkele principes gehandhaafd. Mede daardoor is er geen plaats meer voor de huidige directeur. De directeur treedt in mei a.s. in de V.K. af, tot september komt er een overgangsfase, waarna vanaf september de nieuwe structuur geldt.

### **Wat is er afgelopen jaar gebeurd?**

Heel veel. Eigenlijk te veel om allemaal te noemen. Ik wil een poging wagen en hoop dat ik niets oversla.

- Op directie-niveau zijn er met het CPS en later met de SJPO erbij besprekingen gevoerd.

Helaas hierbij geen onverdeeld prettige berichten. Tot september 1996 kunnen we nog gebruik maken van de diensten van het CPS. Aan sommige diensten hangt nu al een prijskaartje, maar daarna houdt de gratis dienstverlening vanuit het CPS waarschijnlijk op en dan zal aan elke te verlenen dienst een prijskaartje hangen. We zullen dan op een andere manier gebruik kunnen maken van de diensten en verdiensten van Kees Both. Als het anders wordt valt het mee.

- De SJPO wordt in de nieuwe structuur duidelijk onder de NJPV gebracht. De NJPV maakt het beleid, de SJPO voert een deel van het professionele beleid uit.

- De SLO heeft eindelijk zijn produkten voor W.O. naar de scholen gezonden. Vorig jaar zou dit al klaar zijn, toen lagen hier alleen de doelen nog maar. Er bleken ook nu 75 mappen te kort te zijn aangemaakt. De NJPV heeft er achterheen gezeten om te zorgen, dat u ze nu in ieder geval in de school heeft. Nu nog de implementatie. Met Kees Both wordt hieraan gewerkt.

Aan wiskundig rekenen in relatie tot W.O. wordt nu door de SLO gewerkt. Joost Klep, hier vandaag ook aanwezig, trekt die kar.

- SOVO, de overkoepelingsorganisatie van de traditionele vernieuwings scholen, heeft op dit moment geen vertegenwoordiging van de NJPV meer.

Djoerd Wielinga en Henk de Jong hebben dit jaren lang gedaan, na zoveel jaar achten zij het tijd om terug te treden. Hier ligt een taak voor het nieuwe bestuur.

- Met het Jenaplan-bureau zijn weer contracten gesloten. Dit functioneert tot tevredenheid. Het is ook belangrijk als centraal meldingspunt, zij sturen de melding door naar de juiste personen.
- In 1994 zijn er 36 Jenaplandiploma's uitgereikt.
- De docenten die zich bezig houden met de opleiding, zijn een aantal malen bijeen geweest. Juist afgelopen zaterdag (22 april) hebben we een zinvolle bijeenkomst gehad.
- De contacten met de begeleidingsdiensten zijn wat moeizamer. Helaas zijn er nog te veel diensten die menen dat iedere begeleider een Jenaplanschool kan begeleiden. Ook hiermee gaan we aan het werk. In juni a.s. hebben we de Jenaplanbegeleiders bijeen geroepen, om te kijken op welke wijze de begeleiding geoptimaliseerd kan worden.
- Het V.O. is in beweging. U heeft hierover tijdens deze bijeenkomst een reader ontvangen. Er wordt gezocht naar antwoorden op de vraag: Hoe kan Jenaplan in het V.O. gestalte krijgen? rijgen? Peter Seybel trekt die kar.
- De kring scholing, begeleiding en conceptontwikkeling is dit jaar twee maal

bijeen geweest. Er zijn nu heel duidelijk concrete afspraken naar de Pabo's toe gemaakt en er is gekeken naar de toekomst van de opleiding voor het diploma. Ook hier zit beweging in. Over de begeleiding heb ik al iets verteld. Conceptontwikkeling binnen deze kring staat nog op een heel laag pitje. In die nieuwe structuur zal gekeken moeten worden, waar deze een duidelijke plaats moet hebben.

- De kwaliteitskring is zeer actief geweest. Pabo's zijn bezocht. Examens zijn meegemaakt, en plannen om de kwaliteit te verbeteren opgesteld.
- De kring buitenland is qua organisatie ondoorzichtig. Er is duidelijk vraag, vooral in de grensprovincies, om een goede coördinatie. Wel zijn er contacten met het buitenland geweest tot in Rusland toe.
- De regio-coördinatoren zijn het afgelopen jaar goed actief geweest. Er ligt voor hen nu een nieuwe taak.
- Ons verenigingsblad Mensenkinderen mag met trots genoemd worden, het ziet er uitstekend verzorgd uit en er staan zeer goede artikelen in. We mogen met recht de redactie een groot compliment maken.

- Dit jaar heeft er een imago-onderzoek plaats gevonden. Dit heeft voor de Jenaplanwereld goede opties opgeleverd. Compliment aan degenen die dit uitgevoerd hebben. Hun conclusies leveren zeer bruikbare en leerzame aanbevelingen.

#### **Enkele vragen voor de toekomst:**

- Hoe gaat de opleiding voor het Jenaplandiploma er in de toekomst uitzien?
- Hoe moeten we de begeleiders beter inpassen?
- Hoe gaan we verder met onze conceptontwikkeling?
- Hoe coördineren we de activiteiten ten aanzien van het buitenland beter?
- Wat doen we met sociocratie? Halve sociocratie is ongeveer hetzelfde als Jena-van-plan school.
- Heeft iedere Jenaplanschool al de basisprincipes in zijn schoolwerkplan opgenomen?
- Moeten we naar een Jenaplan-keurmerk voor de scholen?

Bij de verhelderingsronde werd uit de zaal slechts één opmerking gemaakt: Waarom betrekken jullie de politiek er niet meer bij? ■

Dick Baars

## **TOEKOMST**

### **toespraak NJPV-ontmoetingsdag 1995**

Aan het eind van onze loopbaan - want het zal u bekend zijn dat Han Weerheijm en ik in mei reglementair ons leiderschap van de Verenigingskring beëindigen - wil ik nog wat aan u kwijt. We gaan straks weer uiteen en dan kunnen we - denk ik - terugzien op een zinvolle dag, met een kaleidoscoop aan onderwerpen, zakelijke en bezinnende. We gaan dan als individuen en als groepen weer over tot de orde van de dag, hopelijk met nieuwe indrukken en energie en toekomstbeelden. Op die toekomst wil ik even ingaan.

#### **Kwaliteit leveren**

We zullen beleid en organisatie moeten blijven afstemmen op de actualiteit, alert en slagvaardig zijn. We zullen bruikbare producten en ondersteuning moeten bieden. We zullen moeten blijven werken aan versterking (en soms herstel) van de relaties binnen de NJPV en haar leden, maar ook aan die met de omgeving, zoals ondersteuningsorganisaties en -personen, opleidingen, besturen en de andere vernieuwingsrichtingen binnen SOVO.

Kortom: we zullen kwaliteit moeten leveren vanuit een zich verder ontwikkelend concept. Dat moeten we samen doen en daarom heeft het lidmaatschap van de NJPV een dubbele betekenis: wat krijg ik ervoor terug, wat draag ik bij aan onze gemeenschappelijke waarden? Dit is een ander lidmaatschap dan dat van een gezelligheidsvereniging.

#### **Bestuurlijke krachtenbundeling**

Naast het inhoudelijke belang voor onszelf en het onderwijs in het algemeen geldt - let op: daar komt een vies woord! - de macht van het getal. Het kleine is kwetsbaar: kleine scholen, kleine besturen, (kleine mensjes?), etc. worden bedreigd. Het is het tijdperk van de grote getallen.

Vandaar dat ik bij dit afscheid nog eens nadrukkelijk wil wijzen op het belang van bestuurlijke krachtenbundeling, waarvan ik de indruk heb dat dit belang nog niet voldoende tot ons is doorgedrongen. Het is mijns inziens vijf voor twaalf en als om twaalf uur de wekker afloopt, moeten we ons niet hebben verslapen!

Als we dan ook nog samenwerken met de andere vernieuwingsrichtingen, zijn we een moeilijker weg te poetsen factor in onderwijsland.

En waarom willen we dat? Omdat we geloven in een onderwijs dat bijdraagt aan de ontplooiing van elk individu ten bate van een humanere samenleving. Dat lijkt me de moeite waard en dan is macht ineens een minder vies woord!

### **Toekomst door poorten verleden**

We stappen dus straks de toekomst binnen!

Er is een citaat dat zegt:

'De toekomst wordt bereikt via de poorten van het verleden'.

Bij het passeren van die poorten zag ik enkele inscripties, sommige duidelijk, andere wat vervaagd:

Peter Petersen — Suus Freudenthal— Jenaplanconcept — Perva — Blokkenplan — dialoog — ontmoeting — inclusiviteit — creativiteit — levensbehoeften — zingeving — historisch erfgoed — (fout geschreven/typisch Jenaplan?/ja, want het is een boodschap)

VER-EEN-niging.

Een ander citaat, dat velen van u al eens gehoord zullen hebben:

'Je hoeft geen ster te zijn, als je je glans maar behoudt'.

Dat is juist.

Toch denk ik dat de Jenaplanbeweging wel een ster moet zijn, die licht en warmte verspreidt. Als wij dan ons land goed voorbereiden en beheren, moet dat wel een welige groei en oogst opleveren.

Met dankzegging aan degenen die Han en mij in de afgelopen jaren hebben omringd met hun kritiek, wijze raad en steun, wens ik u een groeizame, Jenaplantaardige toekomst toe.

Tom de Boer

## **JENAPLAN: EEN EFFECTIEVE SCHOOL**

### **Jenaplanlezing 1995**

#### **De Jenaplanschool als trein**

Wat een timing: op exact hetzelfde moment dat de man het perron op kwam stormen vertrok de trein. Hij perste er nog een pittige sprint uit, met molenwiekende armen en wapperende jaspenden. Tevergeefs. Hij kwam tot stilstand bij een bank die daarvoor staat en liet zich er zwaar hijgend op neervallen. De oude heer die daar al sinds de oprichting van de spoorwegen zat liet zijn krant zakken en informeerde minzaam: 'Trein gemist?' 'Welnee, hoe komt u er bij,' klonk het nijldige antwoord, 'Ik heb hem alleen maar weggejaagd!'

Vandaag wil ik de Jenaplanschool vergelijken met een trein. En als je je oor te luisteren legt is het een trein vol verhalen. Alles wat je moet doen is in een hoekje kruipen, je ogen dichtdoen en je oren open houden. Ik reis tamelijk veel met de trein en ik kan u verzekeren dat, na enige oefening, er een keur van verhalen op u af komt. Het begint op de bank tegen-

over u, maar weldra wordt uw opmerkzaamheid getrokken door de conversatie die achter u wordt gevoerd. Een goed getraind luisteraar kan al gauw de halve coupé ontvangen. Ik hoop binnenkort zover te zijn gevorderd dat ik, voortdurend heen en weer lopend, de hele trein kan afscannen. Want een trein is niets anders dan één lange flitsende slang verhalen in blik.

Ik sluit mijn ogen en begin tegenover mij. Heer tot dame: 'En, hoe is het eigenlijk met Waldemar? Die ging toch studeren nadat hij de Vrije School had afge maakt?'

Dat blijkt inderdaad het geval: 'Jazeker, economie nog wel. Maar verder doet hij duizend-en-één dingen er nog bij! Wat een energie die jongen heeft! En hij barst letterlijk van de talenten..... Hij doet aan ballet, heeft auditie gedaan voor een film, en wat denk je: hij wordt nog aangenomen ook, heeft ondertussen, en pas-sant, ook nog even het rijbewijs gehaald, heeft een meisje en is nu op weg naar de wintersport, maar hij moet over twee

dagen al weer terug zijn voor de start van een serie toneelrepetities..... Nou vrág ik je!'

Achter mij vertelt een boertje, dat Klazien uit Zalk goed kent, hoe je van je galstenen af kunt komen. Ik geef het u gratis door:

Je neemt het binnenvlies van een kippemaag, snijdt het in stukjes, doet het tussen twee sneeën brood en eet dat op. De kippemaag is in het gewone leven gewend af te rekenen met weerbarstige mineralen en vergruist de stenen in no-time.

Schuin tegenover mij zitten twee meiden met onregelmatige tussenpozen te gillen van de lach. Een jongeman heeft zojuist de trein verlaten met de woorden: 'Ik ga eruit, want volgens mij rijden we naast de rails, kijk maar.'

Dit is geen workshop en daarom doen we het maar als gedachtenexperiment: Ga eens in coupé-groepjes in een kleine kring bijelkaar zitten, vier of vijf. Mensen die elkaar niet kennen. De opdracht is dat we onze rechterbuur straks aan de rest moeten voorstellen. Met als extra dat we minstens één interessant gegeven, zeg maar één klein (of groot) verhaal moeten toevoegen.

Mag ik U voorstellen: Klaas Doetjes, 10 jaar. Hij vroeg en kreeg als sinterklaas-kadeau 5 pond spijkers.

### **Verhaal en systeem**

Hoeveel treinen rijden er op dit moment door Nederland? En hoeveel verhalen zou dat opleveren? En er zijn meer dan tweehonderd Jenaplan scholen. Een duizelingwekkend aantal verhalen dacht ik zo. Wat zijn nu typisch Jenaplan verhalen? Wat is de teneur? Waldemar, kippe-maag of maken dat je eruit komt? Heeft de man op het perron eigenlijk geluk gehad toen hij de trein miste? Maar ja, met de trein miste hij ook de verhalen die hij had kunnen horen.

Toen de man op het perron was uitgehijgd wiste hij zich het zweet van het voorhoofd en keek omhoog: vlak boven zijn hoofd bevond zich een groot geel bord met zwarte tekens en getallen. Daar kon hij nog wat van leren. Daar stond bijvoorbeeld op hoe laat de trein die hij gemist had was vertrokken, want treinen die je mist gaan altijd op tijd, die wel.

Naast het feit dat treinen stampvol verhalen zitten hebben zij nog een kenmerk: zij rijden volgens een uitgekiend systeem. Daar is over nagedacht. En sterker nog: men tracht zich daar aan te houden. Zoveel en zo exact mogelijk. Effectiviteit is een kwaliteitskenmerk, waar zeer serieus mee wordt omgesprongen.

De vergelijking begint nu toch wel enige body te krijgen. We bevinden ons op het scharnierpunt van het betoog.

Wat zijn de bulletinboards van de school? De aankomst- en vertrektabelen? En hoe staat het met de bijbehorende efficiëntie?

Tijdens het komende cursusjaar zal ons nadrukkelijk worden gevraagd de twintig basisprincipes van het Jenaplan in het schoolwerkplan op te nemen. Voor zover dit nog niet is gebeurd. Waarom? Wel, een belangrijk gevolg van de deregulering is dat een groot stuk beleidslast bij de scholen zelf is komen te liggen. We zullen klip en klaar moeten aangeven wie we zijn en wat we willen. Niet alleen een mooi, maar ook een kloppend verhaal. Een spoorboekje met goede verbandingen, een efficiënte dienstregeling.

### **Oriënteren**

Centraal in onze school, Petersen had het zelf kunnen bedenken, staat het begrip wereldoriëntatie. Wat is het wezenlijke van dit begrip? Als woord vol doet het goed: oriënteren bevat het woord Oriënt, het oosten. We richten ons op het opgaan van de zon! Het is alsof we net op de wereld zijn aangeland. Alles is nieuw. Waar en hoe begint onze ontdekkingstocht? Laten we ons eerst maar eens oriënteren.

Dat is eigenlijk nog niks. Er is nauwelijks beweging. We zijn enkel attent. Dat klinkt bijna spiritueel. Dat riekt naar Simone Weil, naar mystiek.

ik heb je niet gezocht,  
ik heb me niet aan je opgedrongen.  
je niet in bezit genomen  
niet mijn vlag in jou geplant

ik heb me enkel leeg gemaakt  
en ademloos gewacht  
je bent me overkomen  
zoals de dag de nacht overkomt

we hebben elkaar heel gelaten

Naast de bekende vier sociale basisactiviteiten kent het Jenaplan ook de individuele. Meditatie, gebed, bezinning. Het ware goed dat in onze tijd zullen deze noties een sterkere aandacht zouden krijgen. Er is behoefte aan. Sterker nog: het zal ons goed doen.

### **Wereld en woorden**

Wat staat er nog meer op de gele bordes van het Jenaplan?

De woorden. We zijn vaak te rap met onze woorden. Ze moeten de werkelijkheid aftasten. Maar vaak tasten ze ze aan. Taal kan onthullen, maar ook verhullen.

Het lijkt vaak alsof het er bij de wereldoriëntatie om gaat hoe snel we de wereld in kunnen pakken in woorden. Of nog erger: hoe snel de wereld vervangen kan worden door woorden. Een wereld van papier. Mooi overzichtelijk en hanteerbaar.

De verwonderde vraag van het kind wordt afgebogen naar het documentatiecentrum.

Hoe kan een oog zien? vroeg Jan.

Wij bogen ons over die vraag. En haalden de boeken erbij. Ook de dokter kwam in de kring. Hij had een model van een oog meegenomen. Dat kon je uit elkaar halen. Er zat ook een lens in.

Jan keek er door.

Zo, zei hij, dan moet je wel goede ogen hebben als je daardoor nog wat wil zien....

Bouwe zat iets verderop. "Als je dyslectisch bent, zie je dan anders?" Dat wist de dokter ook niet.

Vragen ze altijd zo vreemd? vroeg hij mij. Ik knikte ernstig.

Veertien dagen waren we al bezig met de vraag van Jan.

En Jan, heb je nu een antwoord?

Ja, zei Jan, maar hoe kan een oog eigenlijk zien?

### **Vraag en antwoord als vuur en water**

Niets is dodelijker voor een vraag dan een antwoord. Zij zijn vuur en water. De school is vaak de brandweer: Is er nog een vraag? Ha, weg ermee! Lang leve de school die er voor zorgt dat naast de antwoorden de vragen blijven bestaan.

In het jaar van verschijnen van de WO-mappen over de ervaringsgebieden ben ik zo vrij te attenderen op dit principe: dat we attent zijn.

Laten we zo taalonderwijs geven dat de beelden heel blijven. Dat ze zich kunnen ontwikkelen. Dat ze ons helpen greep te krijgen op de werkelijkheid zonder die van zichzelf te vervreemden.

Bouwe heeft veel moeite met de taal. Hij wordt zwaar verdacht van dyslectie. Als hij negen jaar is komt hij voor het eerst met een tekst in de cultuurkring.

*Er is die jongen. Hij fietst langs een sloot. Over een bult, en zo in de sloot. Maar naast hem fietst de vader. Die is bij de reddingshulpbrigade. Hij haalt hem er uit. Net op tijd. Drie dagen in het ziekenhuis en dan weer naar huis.*

Bij de cultuurkring mogen vragen worden gesteld over wat is ingebracht. Waarom heb je deze tekst geschreven? Bouwe legt uit: Vlak bij ons huis is een sloot. Daar is vroeger een jongetje in verdronken. En daar moet ik elke keer aan denken als ik daar langs fiets.

Ja, maar in jouw tekst wordt hij er uit gehaald.....

Nou, ik durf hem nog niet te laten verdrinken.

Ik hoop dat het Bouwe gegeven is ooit nog eens de ultieme tekst te schrijven. Hij gebruikt in ieder geval de taal daarbij op een goede manier.

#### *Verhalen als reflectie*

De verhalen komen met de kinderen de school binnen. Zij kunnen niet anders. Het is voor hun de enige mogelijkheid tot abstractie, tot afstand nemen van hun ervaringen. Ervaringen worden al spelend en dromend en vertellend tot verhalen omgesmeed.

Wat doen we met dit gegeven? Wat heeft de school ermee te maken? Is het spel niet van de spelers?

Ja, maar er loeren gevaren. Er ontstaat zo makkelijk terreur op de hoek van de straat. Er zijn ook kinderen die van hun stuk zijn gebracht, zij spelen niet meer. Er loopt veel scheef in het spel.

#### *Vlinders*

Laten we zo de wereld verkennen dat die heel blijft. En wijzelf ook.

De vertegenwoordiger heeft een nieuwe serie boekjes. Voor het documentatiecentrum. Een must in deze tijd. En naadloos aansluitend op de kerndoelen. Ze hadden zwarte kaffen.

- deel 1 Uitstervende diersoorten
- deel 2 Zure regen (met als extra: het gat in de ozonlaag)
- deel 3 Het verdwijnende oerwoud
- deel 4 Bodemvervuiling

U hoort het: we halen onze kinderen met de neus door het wereldleed alsof het een zindelijkheidsstraining betreft.

Wij hebben afgezien van aanschaf.

Wij hebben een schooltuin aangelegd.

Daar komen veel vlinders.

Tijdsger zit al een half uur met zijn hoofd boven een plastic bak. Hij is op wacht gezet, want vandaag komt de vlinder-

pop uit. Plotseling zag iemand hem bewegen. Het puntige gedeelte ging heen en weer. En nu zit Tijdsger op wacht. Zodra de eigenlijke ontpopping plaats vindt roept hij de anderen er bij. Wie van U heeft dat wel eens gezien, hoe een vlinder uit de pop komt? Er gaan mensenlevens voorbij zonder dat het wordt opgemerkt.

Laten we onze basisactiviteiten exploiteren. Grondig en effectief. Onze trein rijdt erop. ■

*Tom de Boer hield deze lezing tijdens de ontmoetingsdag 1995 van de NJPV als eerste in de vanaf nu jaarlijks te houden Jenaplanlezing.*

Anneke Jansen

## SCHAALVERGROTING EN DE TOEKOMST VAN HET JENAPLAN-ONDERWIJS

### **Verbazing en zorg**

De Antonius Abt school te Bokhoven is één van de Jenaplan- basisscholen die meedenken over bestuurlijke samenwerking. In dit kader namen wij tweemaal deel aan bijeenkomsten met besturen van Jenaplanscholen. Na afloop van zo'n bijeenkomst restte ons telkens een gevoel van zorg en verbaasdheid.

Waarom waren wij steeds één van de weinige deelnemers die erop hamerden toch vooral te rtreven naar een groot samenwerkingsverband?

Waarom zagen veel andere besturen daar de noodzaak veel minder van in?

Waarom leggen maar weinig besturen het verband tussen bestuurlijke samenwerking en het behoud van het Jenaplanonderwijs?

Vanuit onze zorg voor het Jenaplanonderwijs willen wij u via Mensenkinderen

onze bevindingen inzake bestuurlijk samenwerken voorleggen. Wij spreken hierbij de hoop uit dat schoolbesturen deze gegevens bij hun meningsvorming omtrent een verregaande vorm van samenwerken mee laten wegen.

### **Noodzaak**

Het is nu ruim anderhalf jaar geleden dat wij voor het eerst nadrukkelijk geconfronteerd werden met de noodzaak van samenwerking tussen scholen binnen het basisonderwijs in het kader van de wet Toerusting en Bereikbaarheid.

Omdat wij een school zijn met katholieke grondslag, werden wij betrokken bij een fusie-operatie tussen alle katholieke basisscholen van 's Hertogenbosch. In deze operatie waren wij één van de weinige 'één-pitters' én de enige Jenaplan-school. Het leek ons de hoogste tijd ons-

zelf te beraden op wat ons te doen stond:

1. Allereerst hebben wij stappen ondernomen om zicht te krijgen op de werkelijke noodzaak tot verregaande samenwerking c.q. besturenfusie.

In de periode die achter ons ligt hadden wij contact met diverse deskundigen, waaronder de heer Verberne van het Regionaal Onderwijsbureau Brabant, directeur bestuurszaken en de heer Doesburg van het K.P.C., gespecialiseerd in het begeleiden van besturenfusies. Uit gesprekken met deze mensen bleek bestuurlijk samengaan een onontkoombaar gegeven.

De volgende argumenten spelen hierbij een rol:

#### **a. De garantieloop, voortvloeiend uit het**

*FBS (formatie budget systeem).*

Een werknemer bouwt gedurende zijn arbeidsjaren een bepaalde garantie op. Wanneer er geen werk meer is voor die werknemer, valt men terug op het noodfonds frictiekosten, dat zorg draagt voor het nakomen van die garantie.

Het noodfonds frictiekosten stopt per 1-8-1995. Dit betekent dat, wanneer je als bestuur geen werk meer hebt voor één van je werknemers, je óf je werknemer elders onder moet zien te brengen, óf zelf voor de kosten op moet draaien.

#### b. Ziekteverzuim.

De verwachting is dat men binnenkort ten aanzien van het ziekteverzuim het bonus-malus systeem zal gaan hantieren. In de praktijk komt dit er op neer dat je je ziekteverzuim goed in de hand zult moeten houden. Simpel vertaald: teveel verzuim betekent betalen, weinig of geen verzuim levert geld op.

#### c. Wachtgelders.

De TWAO, Tijdelijke Wet Arbeidsbemiddeling Onderwijs, heeft niet opgeleverd wat men ervan had verwacht. Het aantal wachtgelders blijft te hoog en kost te veel geld.

Convenant II moet voor dit probleem een oplossing bieden. Er wordt een inspanningsverplichting opgelegd aan besturen om wachtgelders in te plannen (hier kun je spreken van het principe: de vervuiler betaalt).

Hiertoe krijgt elke school een 'wachtgeldopslag'. Deze opslag moet in de vorm van formatie voor wachtgelders gebruikt worden.

Voorwaarde is wel dat er geen ontslagen meer mogen komen. Eveneens moet een school deel uitmaken van een cluster van scholen, waar deze wachtgelders geplaatst kunnen worden. Op deze manier tracht men versnippering van werk tegen te gaan voor deze mensen, zij hoeven dan niet op tal van scholen een aantal taken te vervullen, maar blijven onder één bestuur/samenwerkingsverband.

Scholen die niet deel uitmaken van zo'n cluster wordt het heel moeilijk gemaakt wachtgelders uitbetaald te krijgen. Voldoe je niet aan de gestelde regels dan moet je je eigen wachtgelders betalen als bestuur.

Een mogelijkheid zou zijn hier verzekeringen af te sluiten, zoals nu o.a. het geval is met het Noodfonds en Vervangingsfonds. Ook hier is echter de verwachting dat er in de toekomst een bonus/malus-regeling zal gaan gelden.

#### d. Lump-sum bekostiging.

De lump-sum bekostiging, die voor het gehele onderwijs zal worden ingevoerd in 1998, houdt in dat de school één totaalbedrag krijgt uitgekeerd per jaar en dit naar eigen inzicht mag uitgeven voor materiële en personele kosten.

De lump sum wordt schoolgebonden vastgesteld op basis van het aantal leerlingen, het aantal vierkante meters en de gemiddelde personeelslast.

Vier jaar lang wordt m.b.t. het personeel uitgegaan van de gemiddelde last; na vier jaar moet een school uitgegroeid zijn naar haar echte personeelslast. (ouderen kosten meer dan jongeren, leveren een grotere last op; jongeren een geringere last; een heterogene samenstelling van je werknemers qua leeftijd hr dtr hdt lees!guosuig)

Amme!mumq-sum!cekosuigiogeo worden aan het (overkoepelend) bestuur uitgekeerd, het bestuur krijgt de beschikking over de middelen.

#### e. Deskundigheid.

Een ander argument om niet als kleine school zelfstandig te blijven is het gebrek aan deskundigheid. Autonomie, decentralisatie en met name deregulering vragen om deskundige en professionele mensen.

Zo is de verwachting dat er op termijn geen verplichtingen meer worden gesteld aan de 'afvloeiingsregeling'. Dit heeft als consequentie dat het bestuur steeds meer een werkgever wordt die personeelsbeleid moet ontwikkelen en daaraan gekoppeld goede sociale plannen, verantwoord naar de werknemers, maar ook naar het bedrijf!

Denk ook aan bouwkundige, juridische en financiële zaken die voortvloeien uit personeelsbeleid, lump-sum bekostiging, en huisvesting.

Tegelijkertijd krijgt het bestuur van een school een reeks bevoegdheden die moeten leiden tot een sterkere mate van beleidsvorming. Al deze argumenten vragen, volgens de 'ingewijden', om sterke, slagvaardige én professionele besturen.

#### f. Grootte.

Het K.P.C. noemt als voorwaarde om in de toekomst te kunnen blijven bestaan als 'bedrijf' een besturenfusie, eventueel federatie van 20 - 25 scholen. Als gesproken wordt van 20 - 25 scholen,

aldus het K.P.C., heeft dit met name te maken met de meest riskante posten, zoals personeel en huisvesting en niet met de kwaliteit van het onderwijs.

2. In overleg met het team en de MR hebben wij als bestuur een aantal uitgangspunten geformuleerd die voor ons van essentieel belang zijn en dus als richtlijn dien(d)en bij onze gesprekken/onderhandelingen met mogelijke (fusie)partners.

- Het behoud van het Jenaplan-onderwijs aan onze school is een voorwaarde waaraan niet getornd mag worden. De Katholieke levensbeschouwing mag mogelijk ter discussie staan.

- Wij streven naar een relatief grote autonomie van onze school.

Met betrekking tot zaken als leerplan, schoolwerkplan, formatieplan, besteding van de ons toekomende middelen: vergoeding materiële instandhouding en ouderbijdrage, willen wij graag zoveel mogelijk zelfstandig blijven functioneren.

Wij opteren wel voor deskundige, professionele begeleiding t.a.v. allerlei bestuurszaken, omdat we merken, dat we als goedwillende amateurs op een aantal terreinen óf tekort schieten, óf te weinig tijd hebben om ons in zaken te verdiepen.

- Inzake personeelsbeleid willen we voorwaarden creëren om die mensen in huis te houden/halen die de visie op onderwijs, zoals wij die zien, gestalte kunnen geven.

- Relatie bestuur - team/school: voor ons blijkt contact tussen bestuur - team en MR erg belangrijk. Hierdoor is het mogelijk wederzijds aanvullend en ondersteunend te functioneren.

Indien mogelijk willen we deze manier van samenwerken tot opm zekere hoogte behouden.

- Standplaats: Bokhoven als standplaats voor een Jenaplanschool moet zonder meer uitgangspunt blijven bij alle gesprekken en bij een eventueel samengaan zelfs notarieel worden vastgelegd.

### 3. In gesprek met ....

Met een aantal mogelijke partners hadden wij oriënterende contacten. Wij heb-

ben onszelf niet alleen gericht op katholieke schoolbesturen, ook met het Openbaar en Bijzonder Neutraal onderwijs voerden wij overleg. Steeds waren voor ons de onder 2 genoemde uitgangspunten een soort agenda waarlangs wij de gesprekken voerden.

Na enige tijd werden twee belangrijke konklusies zichtbaar:

- Hoewel diverse schoolbesturen het in stand houden van het Jenaplanonderwijs aan onze school volledig ondersteunden en daar ook hun medewerking aan wilden verlenen, bleek het personeelsbeleid hier een duidelijk knelpunt. Wanneer schoolbesturen fuseren komt het gehele personeelsbestand van de deelnemende schoolbesturen onder het nieuwe bestuur te werken.

Indien er op de afzonderlijke scholen vacatures zijn, moeten die opgevuld worden met eigen mensen die op andere scholen overbodig worden, of met mensen die bijvoorbeeld problemen hebben met het functioneren in een bepaald team. Daarnaast werd bij het personeelsbeleid door enkele besturen ook rekening gehouden met de vergrijzingsproblematiek van bepaalde schoolteams.

Als Jenaplanbasisschool selecteerden wij tot nu toe zelf nieuwe personeelsleden. Zelfs de TWAO bleek hierbij geen belemmering te vormen. Een grondhouding die overeenkomt met de Jenaplanmentaliteit en het hebben van (de bereidheid tot het behalen van) een Jenaplan-certificaat zijn voor ons belangrijke criteria bij de keuze van een nieuw personeelslid.

Bij een fusie met schoolbesturen die vanuit een andere visie zorg dragen voor het basisonderwijs kan het niet anders zijn dan dat personeelsbeleid prioriteiten heeft boven het in stand houden van het Jenaplanonderwijs.

- Fuseren van openbaar onderwijs en katholieke schoolbesturen blijkt vooralsnog een moeilijk gegeven. Toch zien we ook op dit terrein tal van ontwikkelingen waarbij sprake is van samengaan van verschillende denominaties. Het lijkt wenselijk hier een grondig, juridisch onderzoek te verrichten en eventueel de politiek te benaderen met als insteek de bijzondere positie van het Jenaplanonderwijs.

#### 4. Op een rijtje:

Zetten wij nu de voor ons belangrijkste feiten op een rijtje, dan worden ons de volgende zaken duidelijk:

a. Fuseren of verregaand samenwerken (federatie) moet.

b. Bij fusies met andere scholen dan Jenaplanscholen lijkt het Jenaplanonderwijs een ongewisse toekomst tegemoet te gaan, ook al staan fuseerende partners welwillend tegenover de instandhouding van dit soort onderwijs.

c. We moeten onszelf tot het uiterste toe inspannen om Jenaplan-krachten te bundelen, alleen dan kan het Jenaplanonderwijs bij alle ontwikkelingen rondom schaalvergroting voort blijven bestaan.

d. Jenaplan-scholen van openbaar en bijzonder onderwijs moeten mogelijkheden krijgen tot verregaande samenwerking, dan wel fusie. Een politieke lobby inzake garanties voor de toekomst van het Jenaplan-onderwijs is noodzakelijk.

#### Tot slot :

We begrijpen dat door veel schoolbesturen de haalbaarheid van fusie tussen Jenaplan-partners uit alle delen van het land zeer sceptisch bekeken wordt. Toch zijn met name in het voortgezet onderwijs al diverse van deze constructies toegepast en met een goed resultaat.

Bij deze constructies is sprake van een overkoepelend, deskundig en professioneel bestuur. Dit bestuur zet grote lijnen uit, functioneert samen met de directie als gesprekspartner naar externe organisaties (bijv. bouw- en juridische zaken) en ondersteunt de aangesloten scholen op alle van belang zijnde gebieden. De school zelf behoudt op gebieden als onderwijs, formatieplan en de beschikking over middelen inzake de materiële instandhouding een grote autonomie. Bij de afbakening van taken en verantwoordelijkheden wordt gewerkt met een directiestatuut.

Op deze manier werken aan het voortbestaan van het Jenaplanonderwijs vraagt wel om deskundige en professionele begeleiding, maar is o.i. zeker de moeite van alle inspanningen waard.

Rest ons nog één opmerking: als bestuur hebben wij steeds geconstateerd dat er sprake is van een goede cohesie tussen alle Jenaplan-scholen. Jenaplan-leerkrachten werken op tal van onderwijsinhoudelijke terreinen samen. Activiteiten door de NJPV worden door scholen zeer gewaardeerd. **Inhoudelijk**

**is het Jenaplanonderwijs steeds zeer sterk gebleken !**

Inhoudelijke visies echter kunnen alleen uitgedragen blijven worden, wanneer ook de voorwaarden daartoe vervuld zijn.

**Als Jenaplan-besturen is het onze plicht er zorg voor te dragen dat het sterke Jenaplan-onderwijs, waarvan wij aannemen dat de onderliggende visie ook door besturen volledig onderschreven wordt, behouden blijft. Wij zullen, net als de scholen, samen mogelijkheden moeten creëren voor professioneel management.** ■

*Schoolbestuur Jenaplanbasisschool  
Antonius Abt.  
Anneke Jansen.*

