

MENSEN *kinderen*

Tijdschrift voor en over Jenaplanonderwijs

jaargang 11 - nummer 1 - september 1995

**IN DIT NUMMER:
WERELDORIËNTATIE
ALS ONTMOETING**

Jaargang 11, nummer 1, september 1995.

Uitgegeven door de Nederlandse Jenaplan-
vereniging. 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 het
administratie-adres: Jenaplanbureau,

Berkenweg 28, 1741 VA Schagen.

Voor zendingen aan één adres geldt: 5 tot 9
exemplaren f 35,- per abonnement, 10 en meer
exemplaren f 32,50 per abonnement. Studen-
ten/ cursisten f 20,- per abonnement mits
opgegeven via de hoge school en als pakketje
aan de hoge school gezonden.

Mutaties en abonnementen kunnen ingaan op
1 sept., 1 nov., 1 jan., 1 maart en 1 mei, op te
geven aan het administratie-adres.

Redactie: Ad Boes, Kees Both, Kor Posthumus,
Cees Jansma, Felix Meijer, Pieter Quelle en
Gerda van Vilsteren

Eindredactie: Kees Both (CPS)

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

Layout en opmaak:

Amanda van den Oever, Deil.

Illustraties:

Foto omslag: 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 uit-
komen aan te leveren, in het goede formaat en
druk gereed, met logo van school of bestuur.

Druk:

De Brandaen

Grafische Totaalservice, Amersfoort.

Gedrukt op totaal chloorvrij papier

Oplage: 1000

© Copyright

Nederlandse Jenaplan Vereniging

ISSN 0920-3664

MENSEN kinderen

Tijdschrift voor en over Jenaplan onderwijs.

INHOUD

VAN DE REDACTIE	3
<i>Kees Both</i>	
De Warrenhove: wereldoriëntatie als ontmoeting	4
<i>Rinze Procee</i>	
Public Relations van Jenaplanscholen (1)	7
<i>Hellen Broere</i>	
Je hebt onderzoek en onderzoek	9
naar aanleiding van een onderzoek naar de kwaliteit van leesmethoden <i>Ad Boes</i>	
We creëren en prentenboek à la Eric Carle	13
<i>Marja Uleijn</i>	
Omgaan met verschillen, een interview met professor Jaques Carpay	15
<i>Henk van der Weijden</i>	
Huiswerk op school? Onzin!	18
<i>Hubert Winters</i>	
Serieuze spelers in de basisschool	19
<i>Selma Wassermann</i>	
TOM	23
RECENSIES	
Chambers, een geboren verleider	23
<i>Pieter Quelle</i>	
Kinderen als medeburgers	24
<i>Kees Both</i>	
Een gegeven relatie	26
<i>Ad Boes</i>	
Haal een museum in de school	26
<i>Ad Boes</i>	
De orde in orde, vernieuwd	27
<i>Ad Boes</i>	

VAN DE REDACTIE

Het paarse kabinet is nu een jaar aan het regeren. Maakt dat wat uit voor de Jenaplanscholen? Ik heb niet de pretentie daarop een goed gefundeerd antwoord te kunnen geven. Daarvoor zit je er nog teveel bovenop.

Aan de ene kant is er niet veel verschil met voorgaande kabinetten. Toen zijn dingen in gang gezet, die nu gewoon doorgaan, zoals Weer Samen Naar School, de Basisvorming en de vernieuwing in de tweede fase van het Voortgezet Onderwijs. De vragen die we toen bij het onderwijsbeleid stelden, bijvoorbeeld of de regering nog wel achter de intenties van de Wet op het Basisonderwijs staat, stellen we nog steeds. Het is een kabinet zonder ideologie, met één uitzondering: ruimte aan de 'vrije markt' of wat daarvoor doorgaat. Economische redeneringen hebben voorrang ('opbrengstgerichtheid', 'effectiviteit' en 'efficiëntie', etc.) boven een benadering van kinderen en leraren als 'personen' en de school als vormingsinstituut. Nu ben ik de laatste om het belang van een economische redenering te ontkennen, maar er is over de volle breedte (ondanks de retoriek over de 'pedagogische taak van de school') sprake van een economistisch en technocratisch onderwijsbeleid en daar hebben we als Jenaplanners last van: je hebt het gevoel dat je je aanpak steeds sterker moet rechtvaardigen, in de hoek gedrongen wordt.

Tegelijkertijd geeft het beleid nieuwe kansen, door het relativeren van de machtspositie van de traditionele 'zuilen'. Voor het eerst, bij mijn weten, heeft een staatssecretaris voor Onderwijs in een stuk het begrip 'pedagogische richting' gebruikt, in onderscheid van het traditionele richtingsbegrip, dat verbonden is met levensbeschouwelijke grondslagen van de school. Een van de uitdagingen voor de Jenaplanscholen in de nieuwe situatie, en dat geldt naar mijn mening voor alle Jenaplanscholen van welke zuil ze momenteel ook deel uitmaken, is het serieus aandacht geven aan levensbeschouwelijke oriëntatie (of 'zingeving') als onderdeel van hun pedagogisch concept. Dat is bovendien, om in het huidige jargon te blijven, 'een gat in de markt'. We moeten oppassen ons te laten meezuigen in de stroom van het pragmatisme en regelmatig stilstaan bij de vragen: 'waarom doen we wat we doen en zoals we het doen?' en 'wat inspireert mij, wat houdt mij gaande?'

Dit nummer van ons blad bevat een gemengd nazomerboekje: praktijkberichten op het terrein van wereldoriëntatie en kunstzinnige vorming, een praktisch-theoretisch artikel over PR (goed als bijdrage in de voorbereiding van de komende PR-week), een kritische bespreking van onderzoek naar aan-

vankelijk lezen, dat een goede illustratie is van de technocratische versmalling waarover hierover werd geschreven. De reeks interviews met hooggeleerde heren over 'Omgaan met verschillen' wordt voortgezet met Jacques Carpay. Huiswerk in de basisschool blijkt (volgens het artikel van Hubert Winters) onzin te zijn en spel daarentegen (zie het stuk van Selma Wassermann) van grote betekenis.

Het boekje wordt compleet gemaakt door de column van TOM en door een aantal recensies.

Tenslotte rest mij aan te kondigen dat het nummer van januari, a.s. het VIJFTIGSTE nummer van Mensen-kinderen zal zijn (de eerste jaargang telde maar twee nummers)! Dat mogen we natuurlijk niet zomaar voorbij laten gaan. In de blauwe pagina's zijn daarover mededelingen te vinden.

Een goed nieuw schooljaar toegewenst en wij hopen als redactie dat Mensen-kinderen door alle Jenaplanners erkend wordt als 'ons blad' en dat het bron van inspiratie en informatie zal zijn en blijven. Het zou aardig zijn als rond het vijftigste nummer het aantal abonnees sterk stijgt, als blijk van waardering. Lezers werft lezers! Maak anderen enthousiast voor dit tijdschrift.

Een klas Parijse schoolkinderen kreeg de vraag voorgelegd: "Wat weten wij niet?" Een van de kinderen antwoordde, heel logisch, "dat weten wij niet" en voegde daar voor de goede orde nog aan toe: "Einde".

DE WARRENHOVE

Iedere maand op een woensdagmiddag bezoekt een viertal kinderen uit de bovenbouw van 'De Finne' uit Rottevalle samen met hun onderwijzer een groepje bejaarden in het verzorgingshuis 'De Warrenhove' te Drachten.

Over onze ontmoetingen met hen gaat dit artikel.

Terug in de tijd

'Bij mijn pake en beppe hebben ze nog een echte 'poepdoos'. Daar zitten we nog steeds op.'

Jelkje kijkt lachend de kring rond!

We zitten bij elkaar en verdiepen ons in de geschiedenis van het begin van deze eeuw. Centrale vraag in ons gesprek is, wat we moeten doen om dit stuk geschiedenis weer tot leven te brengen. We verzamelen verschillende mogelijkheden:

- gesprekken voeren met mensen van boven de 70;
- brieven schrijven naar onze grootouders;
- voorwerpen, foto's en boeken uit het begin van deze eeuw opzoeken;
- oude huizen bekijken.

Ook spreken we af, dat we voor de brieven en gesprekken gebruik gaan maken van een begrippenlijst. Op deze lijst staan woorden als: keuken, slapen, school, vriendschap, ziek zijn.

Van deze zaken willen we weten hoe de mensen er vroeger mee omgingen.

Dan gaat een ieder aan de slag. Er worden brieven geschreven én er komen brieven terug. Met een schat aan informatie. Met verhalen over toen. Over groente, die drie uur lang stond te koken, over wastobbes met sodawater, over strenge meesters, en over een paar schoenen van f 2,95.

De 'poepdoos' van de grootouders van Jelkje wordt met een bezoek vereerd.

Langzaam leeft het verleden op.

En dan is daar ineens de vraag: 'Zijn er nog mensen van rond 100 jaar in leven?' En zo ja, zouden we daar dan ook mee kunnen praten?'

We schatten in, dat de kans groot is dat we deze leeftijdscategorie in een verzorgingstehuis tegen kunnen komen.

De moeder van Ewoud werkt in verzorgingstehuis 'De Warrenhove'.

Via haar komen we in contact met een groepje bejaarden, dat iedere dag bij elkaar komt in de zogenaamde 'huiskamer'. En in deze groep zit een honderdjarige!



Zo geheel anders

En zo zitten Maaike, Bouwina, Nynke, Houkje en ik plotseling tussen een vijftiental oude mensen. We dringen binnen in hun domein: de huiskamer! Een gezellig ingerichte ruimte met verschillende zithoeken, meubels, een keukentje, een orgel, een konijn en een kanarie. Centraal punt is een grote tafel waar omheen de bezoekers aanschuiven of, in geval van een rolstoel, aanrollen. Twee verzorgsters zijn aanwezig om de mensen van alle zorg te voorzien. De ruimte mag met recht de naam 'huiskamer' dragen.

We worden aangestaard. Niemand zegt iets. Even voelen we ons ongemakkelijk. Dan introduceert één van de verzorgsters ons. We schuiven aan, op een krukje.

Bouwina heeft een lijst met vragen in haar hand. Ze kijkt naar de in meerder-

heid zwijgende groep bejaarden. Dan stopt ze het papier in haar zak.

We zitten tussen mensen, die het gesprek niet meer gebruiken als belangrijkste vorm van communicatie. Ze kijken, voelen, zingen en spelen liever. Hun ogen en oren doen het in veel gevallen al wat rustiger aan. En hun geheugen mixt het verleden moeiteloos met heden en toekomst.

En wij zitten tussen hen in. Met een hoofd vol vragen en een mond vol tanden. Maar het aanwezige personeel slaat de juiste toon aan: We gaan zingen!

En de spelletjes komen op tafel. Met het zingen van de liedjes uit vroeger jaren lijkt het of iedereen tot leven komt. Volop wordt er gezongen. En wij zingen mee. Voor zover we de 'Gouwe Ouwe' kennen. De spanning ebt weg. De eerste lachjes gaan over tafel. Voorzichtig strelen rimpelige vingers een trui. Een mevrouw waagt zich zelfs aan een solo over een heilsoldaat. Het ijs is gebroken. Zingend en spelend overbruggen we die middag onze wederzijdse verbazing. Het briefje met vragen blijft waar het is: In de broekzak van Bouwina.

Blijvend contact

Aan het eind van de middag laat het personeel merken, dat onze aanwezigheid door de mensen aan tafel erg wordt gewaardeerd. Veel kinderen komen er niet op visite in de huiskamer, maar als ze er dan wel zijn fleuren de Warren-

hoekbewoners zichtbaar op. Al pratend wordt het idee geboren om regelmatig contact te gaan onderhouden met deze groep mensen. Het verzorgende personeel is enthousiast.

Op school vertellen we onze ervaringen aan de andere kinderen. Het plan om contact te blijven houden valt in goede aarde.

Ik stel het team in kennis van onze voor-nemens. Dan maken we een plan.

We zullen iedere maand op een woensdagmiddag een bezoek gaan brengen met vier kinderen. Twee van de vier zullen de daarop volgende maand ook weer meegaan, aangevuld met twee nieuwe kinderen. Zo is er altijd een groepje met enige ervaring aanwezig. Wie liever niet meegaat, zal in de ochtendkring op de hoogte worden gehouden.

In overleg met 'de huiskamer' zullen we een bijdrage aan de middag samenstellen. Deze bijdrage zal voor een groot gedeelte uit muziek en spel bestaan.

Op 12 januari 1994 gaan we voor het eerst echt op bezoek.

Taferelen

De daarop volgende maanden krijgen de gezichten namen. We leren elkaar kennen. Muziek, spel en zang zijn de hoofd-ingrediënten van onze bezoekjes.

Soms letterlijk op de tast ontmoeten we elkaar.

Harmonica

Meneer Buitenhuis zit in een gemakkelijke stoel. Zoals altijd: zwijgend. Hij luistert naar de muzikale hoogstandjes van Bouwina (fluit), Maaïke (accordeon) en Simone (trekharmonica). Dan staat hij op en wandelt de huiskamer uit. Een paar minuten later is hij terug. 'Kennen jullie deze ook?' vraagt hij. Hij stopt een mondharmonica tussen z'n lippen en begint te spelen. Oude melodieën vullen de kamer. Zacht wordt er geneureid. Hij speelt mooi. Applaus klinkt op.

Excursie

Een maand geleden gingen wij op excursie naar de Warrenhove. Wij gingen er onder schooltijd heen. Toen we er waren gingen we naar een zaal. Daar vertelde de moeder van Ewoud iets over

de verzorging en de indeling van de dag. Als we nog vragen hadden, dan konden we die stellen. Daarna gingen we het gebouw bekijken.

We gingen heel veel trappen op. Wie met de lift wou, mocht dat ook doen. In een kast lagen allemaal rapporten. Die moesten de zusters per dag bijhouden.

Toen gingen we in een kamer van een bewoonster kijken. Er was een woonkamer, een ruime slaapkamer, een keuken, een opbergplaats en een badkamer. En als het zomer was, kon je ook nog op het balkon zitten.

Daarna gingen we geloof ik naar beneden. Daar was de bibliotheek. De zusters kwamen één keer in de week langs met een aantal boeken en dan kon iedere bewoner een aantal boeken krijgen. Daarna gingen we weer een stapje lager.

In een klein kamertje kon je zien wanneer het personeel moest werken. Er was geloof ik op die zelfde etage ook een medicijnkamer. Er stond in de kast voor elke bewoner een doosje medicijnen.

Toen kwamen we bij de sportzaal. Daar kon je fietsen en met de bal gooien. Ook was er een roer van een schip, die konden ze dan rond-draaien. Alhoewel, voor sommige mensen was dat een hele klus.



We kwamen bij de knutselzaal. Daar zat een meneer. Hij was bezig een schilderij te maken. Hij vond het leuk, dat wij er waren, want we kregen een schilderij mee. Het hangt nu in onze klas. Toen kwamen we bij een zaal waar tientallen handdoeken en washandjes lagen. Daar was verder niet zoveel te zien. En vlak bij die zaal was een kleine ruimte. Daar stonden drie wasmachines op volle toeren te draaien.

Toen kwamen we bij de keuken. Er hingen heel veel messen, lepels en vorken, maar er stonden ook potjes met zout, suiker en peper. Toen kwamen we bijna aan het eind. We namen nog even een kijkje in de huiskamer. Daar was het nog niet zo druk, want waarschijnlijk lagen ze allemaal een middagdutje te doen.

Tijdloos

Ze zit in een rolstoel. En is al in de tachtig. 'Ik kom ook uit Rottevalle', zegt ze. 'We hebben een boerderij.'

'Komt u nog wel eens in Rottevalle', vraag ik.

'Ja, ja', luidt het antwoord. 'Nog elke zondag. Op de fiets. Sinds m'n vader dood is, is mijn moeder zo alleen. Ze vindt het prachtig als ik kom!'

Mevrouw Carton

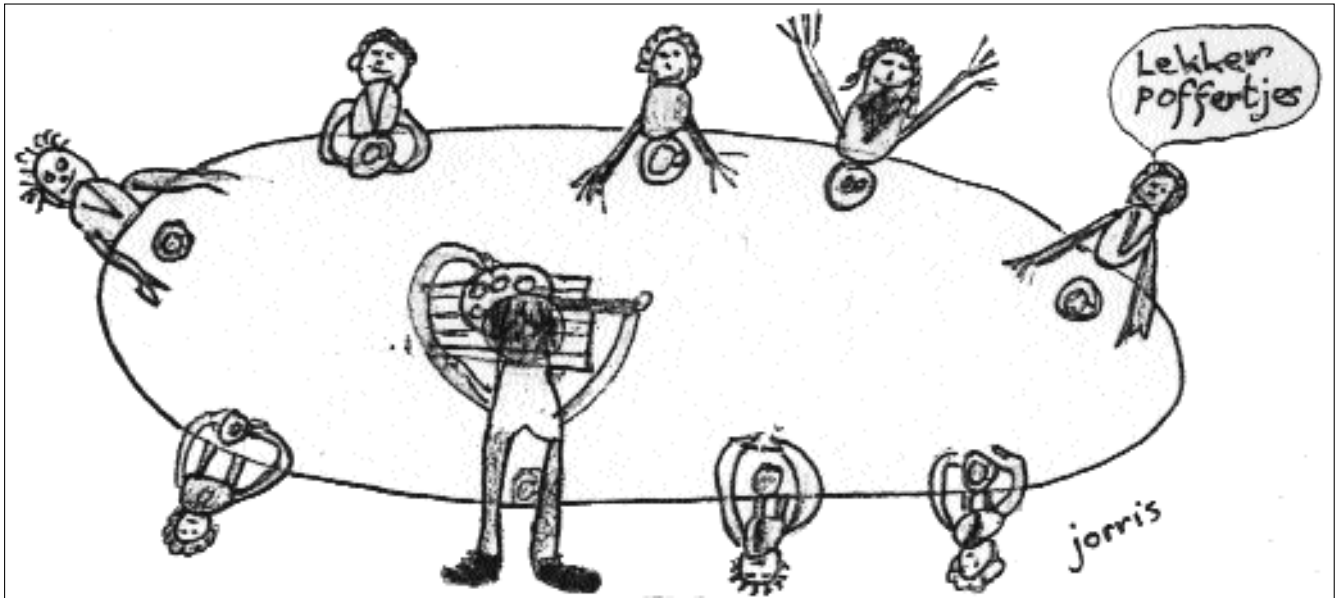
'Welke kleur moeten we nog hebben mevrouw Carton?' Arios, 'onze' Syrische vluchteling, overlegt in z'n beste Nederlands met z'n spelpartner, mevrouw Carton (101) uit Amsterdam. We spelen kleurenlotto.

Mevrouw Carton speelt gemotiveerd. Niemand gooit de dobbelstenen zo hard op tafel als zij. Een bijnaam heeft ze al: mevrouw Kanon. Ze wil winnen. En ze wint. Een kleine glimlach danst op haar lippen.

Geraakt

Op zoek naar de geschiedenis van zo'n 80 jaar geleden, zijn we terecht gekomen bij mensen van 80 jaar en ouder, die leven in het heden.

Het geschiedenisproject is al lang afgesloten, maar nog iedere maand gaan we op bezoek. 'De Warrenhove' is een stuk van ons stamgroepgebeuren geworden. Op verschillende manieren worden we



geraakt door deze mensen, die aan de andere kant van de 'leeftijd' staan. We verwonderen ons over de enorme kennis van spreekwoorden: Zou er ooit een wedstrijd komen tussen de 'huiskamer' en onze stamgroep, dan zouden we die grandioos verliezen. We zien de angst in de ogen van die ene mevrouw, wanneer de zuster haar hand loslaat om even een kopje thee in te schenken. We worden ontroerd door meneer de Haan, die zonder schroom een oud lied ten gehore brengt. En ik voel me onrustig worden als mevrouw Oppewal haar vinger in m'n richting priemt en zacht begint te giechelen. 'Het is uw snor, meester', stelt Jelkje mij gerust.

We worden stil als we zien hoe een mens in een paar maanden kan aftakelen. En we schrikken op als we horen, dat mevrouw Carton (102) en even later mevrouw Van der Wal (102) zijn overleden. 'Vorige week zat ik nog naast haar een spelletje te doen', verzucht één van de meisjes. Het leven kan zomaar op zijn. Ook daar worden we stil van.

En we lachen veel. Als we samen spelletjes doen en we zien dat ook op zeer hoge leeftijd de wil om te winnen zeer groot is. We genieten van mevrouw Niessen, die overal dwars doorheen praat, maar altijd een vriendelijk woord klaar heeft.

En we lachen om onze eigen beduusheid, wanneer op de door Wieger gestelde spelvraag: 'Welke kleur heeft een sinaasappel?' het antwoord komt: 'Weet je dat zelf niet?, wat een stomme vraag!'

En bovenal ervaren we, wat het is om verzorgd te worden. Niet alleen wij komen tijdens onze bezoeken niks tekort, we zien ook dat de bewoners van 'De Warrenhove' met liefde en geduld worden begeleid.

Indrukwekkend

Veel van deze ervaringen komen terug in onze gesprekken. De eerste reacties komen altijd los op de achterbank van de auto, als we terugrijden naar Rottevalle. Maar ook op school, tijdens de kringgesprekken, praten we door over bepaalde dingen, bijvoorbeeld over dementie. Maar ook over de organisatie van 'De Warrenhove'. Wat is er allemaal nodig om de mensen optimaal te verzorgen? Deze vraag was de aanleiding voor een excursie door het tehuis onder leiding van de moeder van Ewoud. En via al deze onderwerpen komen we dan vaak uit bij onze eigen grootouders.

En de bezoekers van 'de huiskamer'? Zij genieten van onze aanwezigheid. Van de muziek, de verhalen, de liedjes en de goocheltruc van Geert.

En zolang we zo van elkaar genieten gaan we door met onze bezoeken. Van harte.

Eén keer in de maand gaan wij naar de Warrenhove. Daar gaan wij altijd op woensdagmiddag heen. Met z'n vijven. Het is daar altijd heel gezellig. Eerst krijgen we een kopje thee of ranja en daarna beginnen we te praten. Over vroeger en over nu. Als we aan het praten zijn

zegt mevrouw Carton niets. Meestal doen we ook een spelletje of meester vertelt een verhaal. De laatste keer vertelde meester een verhaal. Voordat meester begon te vertellen moesten alle mensen naar voren, anders zagen ze het niet. Nou meester begon te vertellen over Varenka. En toen meester net was begonnen zei mevrouw Niessen: 'Maar is dat niet zielig voor dat meisje?' 'En mag dat wel van die man?' 'En is dat kleine meisje niet bang?' Zo zat mevrouw Niessen helemaal mee te genieten. Ook hadden we schilderijen meegenomen van het verhaal, dat vond iedereen leuk. Maar volgens mij vond mevrouw Niessen het nog het mooiste.

Ook kwamen meneer en mevrouw Royinga binnen. Die vertelden veel over Rottevalle, want ze hadden op de Wytse Peetswei gewoond. We moesten de groeten doen aan alle mensen. En meneer Royinga wou ook graag weer een schoolkrant, want die kreeg hij vroeger ook. Ook is er een vrouw die dieregeluiden kan maken. Ze is doof. We deden een spelletje met vragen. Er waren ook dierevragen. Bijvoorbeeld: welk geluid maakt een kikker? We hielden het vragenkaartje voor de mevrouw haar ogen en toen begon ze te kwaken.: Kwaaaak.....kwaaaak.....kwaaaak.....kwaaaaak! Oh ja, mevrouw Carton heeft over de hele middag drie woorden gezegd.

Rinze Proce is groepsleider aan 'De Finne' in Rottevalle

PUBLIC RELATIONS VAN JENAPLANSCHOLEN (1)

Is een Jenaplanschool een school die moeilijk lerende kinderen opvangt? Klopt het dat hier alles mag en dat er geen regels zijn? Zijn Jenaplanscholen geschikt voor alle kinderen? Worden er wel eisen gesteld aan kinderen? Deze en nog vele andere vragen worden veel gesteld door ouders die overwegen om hun kinderen op een Jenaplanschool aan te melden. Over het Jenaplanconcept bestaat een groot aantal vooroordelen en onbegrip. Niet alleen bij ouders maar ook bij bijvoorbeeld schoolbesturen en de pers. Bovendien is de landelijke bekendheid van het Jenaplanconcept nog gering, in vergelijking met Montessori en Vrije School. Om hier verandering in te brengen is het noodzakelijk op allerlei niveaus binnen het Jenaplan pr-activiteiten te ondernemen. In het kader van een afstudeeropdracht heeft een studente aan de Hogeschool Domstad een handboek opgesteld, dat een handreiking voor Jenaplaninstellingen op allerlei niveaus kan zijn om een pr-beleid te ontwikkelen. Dit artikel is geschreven op basis van deze afstudeeropdracht. Ditmaal de eerste aflevering. In het novembernummer verschijnt deel 2.

Public relations en scholen

Lange tijd is pr een min of meer vies woord geweest binnen het basisonderwijs. Het wordt vaak geassocieerd met 'het werven van kinderen' en 'mooie praatjes'. Natuurlijk gaat het ook om het werven van ouders (en dus kinderen) voor de school, maar dat is niet het enige. Het doet tekort aan wat pr eigenlijk zou moeten bereiken. Public relations is volgens het Nederlands Genootschap voor Public Relations 'het stelselmatig bevorderen van wederzijds begrip tussen een organisatie en haar publieksgroepen'. Ook scholen met wachtlijsten moeten niet zo kortzichtig zijn om hun pr te verwaarlozen. Het door pr-activiteiten bevorderde wederzijdse begrip komt het onderwijs en dus ook het kind ten goede. Als men met de pr-activiteiten echter enig effect wil hebben, dan moet het beleid aan bepaalde eisen voldoen.

Kenmerken van goed pr-beleid

1) Stelt het totale beleid centraal:

Een slecht produkt kan niet verdoezeld worden door een opgepoetste pr-actie. Het publiek kijkt daar snel doorheen. Een belangrijke kreet in de pr-wereld is 'be good and tell it'. Wat je vertelt moet je ook wel waar kunnen maken of laten zien. Anders verlies je je geloofwaardigheid en levert de pr alsnog niets op. Voorafgaand aan het ondernemen van

allerlei pr-activiteiten is dus eerst een grondige bezinning op het eigen beleid en de eigen identiteit noodzakelijk. Daarbij moet vooral gezocht worden naar de unieke onderscheidende kenmerken van de betreffende organisatie, in dit geval een school. Bij een Jenaplanschool is het Jenaplankarakter al een eerste onderscheidend kenmerk.

2) Is stelselmatig:

Er moet planmatig gewerkt worden. De verschillende activiteiten moeten samenhangen en elkaar niet tegenspreken. Zogenaamde paniek-activiteiten, die scholen met een sterk dalend leerlingenaantal ondernemen, hebben nauwelijks effect. Daarom is pr voor geen enkele school, hoe groot het leerlingenaantal ook is, een overbodige luxe.

3) Beoogt wederzijds begrip:

De activiteiten moeten begrip voor de organisatie bij de publieksgroepen bewerkstelligen. De publieksgroepen zijn echter niet de enige doelgroep. Andersom moet ook door de organisatie worden geprobeerd om begrip op te brengen voor de publieksgroepen. Er is dus sprake van een wisselwerking.

4) Wordt in eerste instantie op managementniveau uitgevoerd:

Alleen op dit niveau beschikt men over de middelen en mogelijkheden om een goed pr-beleid te voeren. Delegatie van

deeltaken is echter wel mogelijk. Op scholen is het de bedoeling dat de directie of het bestuur het pr-beleid op zich neemt. Een voorwaarde is dat het bestuur dan wel goed geïnformeerd is en een goed contact heeft met alle interne groepen. Als het bestuur hier niet aan voldoet en meer lijkt op een Raad van Commissarissen, dan moet de schoolleiding in ieder geval de taak op zich nemen.

5) Is zowel op interne als externe publieksgroepen gericht:

Publieksgroepen zijn groepen, waar de organisatie (school) voor haar voortbestaan en adequaat functioneren en/of de realisering van de beoogde doelen in meerdere of mindere mate van afhankelijk is. Bij de interne groepen gaat het om groepen die binnen de school een plaats hebben. Ouders horen daar dan ook zeker bij.

Er moeten zowel pr-activiteiten gericht worden op groepen binnen de organisatie als activiteiten gericht op groepen buiten de organisatie. Het beeld naar binnen toe moet namelijk wel kloppen met het beeld dat men naar buiten toe laat zien. De beste ambassadeurs zijn immers de ouders van de school. Een goede externe pr wordt meestal vooraf gegaan door een goede interne pr.

6) Betreft alle geledingen binnen een organisatie erbij:

'Good pr begins at home'. Als de verschillende geledingen betrokken worden bij of minimaal op de hoogte gehouden worden van het pr-beleid, dan zit iedereen op één lijn. Iedereen weet waar de organisatie voor staat en brengt dit ook direct of indirect door zijn handelen naar buiten. Als de verschillende geledingen er niet bij betrokken zouden worden, dan komt er een onduidelijke boodschap of komen er zelfs meerdere elkaar tegensprekende boodschappen naar buiten. Dit heeft natuurlijk nadelige gevolgen voor de beeldvorming.

7) Is specifiek:

Iedere publieksgroep moet informatie krijgen die tegemoet komt aan haar specifieke behoeften.

8) *Neemt haar publieksgroepen serieus:*

Vooraf bij organisaties als scholen is dit belangrijk. Zij bestaan bij de gratie van haar publieksgroepen, in het geval van scholen vooral bij de gratie van de ouders. Zij hebben het recht om te weten wat er op school gebeurt. De school moet via pr-activiteiten een stuk verantwoording afleggen.

Identiteit en imago

Twee belangrijke begrippen binnen een pr-beleid zijn de identiteit en het imago van de organisatie, in dit geval van de Jenaplanschool.

Onder 'identiteit' wordt verstaan 'het geheel van factoren, dat gezamenlijk bepaalt wat en hoe de organisatie feitelijk is'. De manier waarop een organisatie omgaat met de interne aspecten 'mensen', 'inhoud' en 'organisatie' en het externe aspect 'omgeving', geeft de organisatie een bepaald gezicht, een eigen identiteit. Deze identiteit hoeft niet alleen betrekking te hebben op een levensbeschouwelijke visie. Binnen een school wordt de identiteit ook voor een groot deel bepaald door bijvoorbeeld de pedagogisch-didactische of maatschappelijke uitgangspunten. De typische eigen identiteit van een school komt tot uiting in haar schoolwerkplan, maar nog sterker in de organisatie en haar concrete werk. Het is belangrijk dat een schoolteam zich regelmatig bezint op identiteitsvragen: 'waarom doen we wat we doen en zoals we het doen?'

Het begrip 'imago' is net als het begrip 'pr' niet in één voor iedereen begrijpelijke definitie te vangen. Er zijn wel in de loop van de tijd pogingen daartoe gedaan. Vos¹ heeft een basisomschrijving opgesteld met daaraan gekoppeld een lijst met kenmerken. 'Het (corporate) image is het beeld van de organisatie zoals dat bij de diverse publieksgroepen bestaat'. Vos onderscheidt de volgende kenmerken:

- * 'Het imago is een beleving die vorm krijgt in het hoofd van mensen.'
- * 'Het imago is persoonlijk.'
- * 'Het imago is tijdgebonden.'

- * 'Het imago kan variëren van vaag tot helder en van beperkt tot uitvoerig.'
- * 'Het imago kan meer of minder overeenkomen met de identiteit van de organisatie.'
- * 'Het imago is ontstaan uit (eigen of indirecte) ervaringen.'
- * 'Het imago omvat impressies en evaluaties met betrekking tot de organisatie.'
- * 'Het imago kan invloed hebben op het gedrag.'

Doel van het pr-beleid

PR is erop gericht een instelling geaccepteerd en gewenst te doen zijn bij publieksgroepen. De identiteit en het imago van een instelling spelen in dit proces een belangrijke rol. In bedrijfskundig jargon wordt er gesproken over 'corporate identity' en 'corporate image'. In de praktijk blijkt dat het beeld dat de school van zichzelf wil vestigen (corporate identity) lang niet altijd overeenkomt met het beeld dat de onderscheiden publieksgroepen van de school hebben (corporate image). In het gunstigste geval moeten identiteit en imago samenvallen. PR is een middel om de afwijkingen in het imago ongedaan te maken.

Gezamenlijk pr-beleid voor Jenaplanscholen?

Verscheidenheid

Als je de verschillende Jenaplanscholen met elkaar vergelijkt dan valt op dat deze onderling veel grotere verschillen vertonen dan bij Montessori-, Dalton-, Freinet- en zeker de Vrije Scholen het geval is. Hier is een aantal redenen voor aan te wijzen. Het Jenaplanconcept is een dynamisch concept. Het ligt niet vast maar groeit voortdurend. Bovendien is een school vrij om zijn eigen invulling aan het Jenaplan te geven. Jenaplanscholen

hebben verschillende denominaties, groottes, schoolgeschiedenissen en de urbanisatiegraad van de gemeenten waar de verschillende scholen zich hebben gevestigd loopt ook sterk uiteen. Afhankelijk van deze factoren komen de Jenaplanscholen soms tot een andere invulling van het Jenaplanonderwijs. Daarbij komt nog dat het onderwijsconcept ook een sterk persoonlijk concept is. Iedere persoon heeft een min of meer eigen beeld van wat 'Jenaplanonderwijs' is. Het feit dat de naam 'Jenaplan' in zekere zin onbeschermd is, maakt de verschillen tussen de Jenaplanscholen ook nog groter.

	intern gericht	extern gericht
landelijke bekendheid	bladen Vademecum publikaties bibliotheek m/s informatie begeleiding opleiding bijeenkomsten	publikaties m/s informatie bibliotheek NOT Jenaplanlogo
ondersteuning	cursus bijeenkomsten imago-onderzoek	bijeenkomsten imago-onderzoek Jenaplanlogo brochures open dag affiches
advisering	pr-tips voor scholen adviezen pr-plan artikelen in M-K	
	artikelen over de schoolkrant	artikelen over de schoolnaam

Tabel: PR-activiteiten van de NJPV.

Bindende karakteristieken

Ondanks de verschillen tussen de Jenaplanscholen is er toch iets dat de Jenaplanscholen (die aangesloten zijn bij de NJPV) bindt. In 1990 is door de Algemene Ledenvergadering, waarin indirect alle aangesloten Jenaplanscholen vertegenwoordigd waren, de definitieve versie van 'de basisprincipes van het Jenaplan' aangenomen. Deze twintig uitspraken over mens, samenleving en school vormen een breed kader waarbinnen de Jenaplanscholen hun eigen Jenaplanonderwijs gestalte kunnen geven. Deze gezamenlijke uitgangspunten, met name

de laatste tien, kunnen ingezet worden bij de inhoudelijke invulling van een gezamenlijk pr-beleid.

Landelijke pr-activiteiten

Binnen de NJPV is geprobeerd om de bekendheid van het Jenaplanconcept te vergroten. Op drie manieren probeert de NJPV een bijdrage te leveren aan de bekendheid. Op landelijk niveau informeert ze op allerlei manieren zowel interne als externe doelgroepen over het Jenaplanconcept. Daarnaast geeft zij de verschillende geledingen binnen het Jenaplan ondersteuning bij het opzetten en uitvoeren van hun eigen interne en externe pr-beleid. Ook geeft ze adviezen over pr. De tabel op pagina 8 geeft een overzicht van de pr-activiteiten die door de NJPV worden ondernomen.

wordt vervolgd in het nummer van november 1995. ■

Handboek

Er is door mij een Handboek PR Jenaplan samengesteld, vanuit het idee dat het bruikbaar zou moeten zijn voor allerlei mensen die werkzaam zijn binnen het Jenaplanonderwijs. Op verschillende manieren wordt geprobeerd om de inhoud van het handboek bekend te maken aan alle geïnteresseerden. Dit artikel en het volgende zijn al een eerste aanzet. De volgende mogelijkheden bestaan om het Handboek in handen te krijgen:

De Suus Freudenthal-Lutter-Bibliotheek verbonden aan het CPS te Hoevelaken (03495-41310) beschikt over een uitleenexemplaar (nummer J 3477). Daarnaast heeft men ook het handboek

op een diskette (± 350 kB, 3,5 inch, WP 5.1), die tegen geringe kosten ter beschikking gesteld kan worden. Ook het Jenaplanbureau te Schagen beschikt over een kopie op diskette.

Van deze kopie mogen weer kopieën worden gemaakt en verspreid worden onder belangstellenden binnen de regio.

Als u geïnteresseerd bent en u heeft op bovenstaande wijzen niet in het bezit kunnen komen van een kopie, dan kunt u het volgende doen. Stuur een 3,5 inch diskette met uw eigen adres en telefoonnummer, plus postzegels, op naar het volgende adres:

Hellen Broere
Reigerstraat 42, 7523 VC Enschede
053-(4)331991

¹ Vos, M.F. *Het corporate image-concept, een strategische benadering.* Utrecht, 1992.

Ad Boes

JE HEBT ONDERZOEK EN ONDERZOEK naar aanleiding van een onderzoek naar de kwaliteit van leesmethoden

Een schoolleider raadde in een teamvergadering de aanschaf van een bepaalde leesmethode, de Leeslijn, af. Hij had van een begeleider gehoord dat de methode in kwestie bij een vergelijkend onderzoek er slecht was afgekomen.

Het lijkt mij zinvol als de uitkomsten van verantwoord onderzoek worden meegewogen bij de keuze van een nieuwe methode. Maar dat dat toch niet eenvoudig is blijkt uit wat hier volgt. Genoemd onderzoek is gepubliceerd onder de titel 'De effectiviteit van methodes voor aanvankelijk leesonderwijs'. Misschien is wat volgt illustratief voor de relatie tussen de onderwijspraktijk en onderwijskundig onderzoek.

Effectief voor zwakke leerlingen?

In het onderzoek is nagegaan (1) in hoeverre leesmethodes voor aanvankelijk lezen voldoen aan zodanige kenmerken dat ze effectief zijn voor wat consequent heet 'zwakke leerlingen' en (2) hoe groot de

effectiviteit is van het gebruik van methodes, 'uitgedrukt in het percentage potentiële uitvallers bij het aanvankelijk lezen'. De onderzochte methoden zijn Veilig leren lezen (versie boom, roos, vis), Letterstad, Balans, de Leeslijn en de Leesweg, het Zwaluw-project en De Leessleutel.

Van groot belang bij onderzoek, zo niet doorslaggevend, is het gebruik van instrumenten die tot nauwkeurige uitkomsten kunnen leiden. Daarbij moeten altijd keuzen worden gemaakt. De onderzoekers kozen de Eén Minuut Test (EMT), vaak de Brus-test genoemd, 'aan de hand waarvan het percentage uitvallers kan worden bepaald'. Uitvallers zijn kinderen met een leerrendementquotiënt van minder dan 0.75, dat komt neer op de ongeveer 25% laagst scorenden, een norm die ook in het leerlingvolgsysteem van het CITO wordt gehanteerd. Met instroomverschillen tussen kinderen, de sociaal-economische status, kennis van elementaire begrippen 'die gekend moeten worden voor het kunnen volgen van onder meer leesonderwijs' en de woordenschat die met behulp van bijvoorbeeld de begrippentoets van het CITO kan worden vastgesteld, is bij de interpretatie van de uitkomsten van het onderzoek rekening gehouden, zo wordt meegedeeld.

Oordeel

Op grond van kenmerken van genoemde methoden wordt, als uitkomst van het eerste deel van het onderzoek, een oordeel gegeven over de kwaliteit voor kinderen met zwakke leesprestaties. Veilig leren lezen wordt redelijk geschikt genoemd, Letterstad effectief, terwijl Balans teveel tekortkomingen vertoont. De Leesweg (de 'instructielijn' naast de 'activiteitslijn' van de Leeslijn) is 'zeer zorgvuldig uitgewerkt', maar de leerlingen zouden het risico lopen te lang bij de spellende strategie te blijven stilstaan. Het Zwaluw-programma voldoet aan de eisen van effectief onderwijs, maar stelt hoge eisen aan het organiserend vermogen van de leerkracht. De Leessleutel tenslotte krijgt een goede beoordeling, al wordt opgemerkt dat 'door de opzet een soort verwijzingsmechanisme naar de orthotheek kan ontstaan'. Je kan concluderen dat de methoden, bekeken uit het oogpunt van zorgverbreding, elkaar volgens de auteurs niet zo veel ontlopen, alleen Balans valt in negatieve zin op.

Effect van een jaar leesonderwijs

De uitkomst van het tweede deel van het onderzoek is, om een aantal redenen, interessanter. Nu is nagegaan hoe na een jaar leesonderwijs 'het technisch leesniveau op een globaal niveau' is. Nadat de onderzoekers hebben trachten duidelijk te maken dat het moeilijk is uitslagen correct te interpreteren wordt de uitkomst van het onderzoek gepresenteerd. Daaruit blijkt dat de Leeslijn en de Leessleutel een aanzienlijk hoger aantal 'potentiële uitvallers' kennen, bij twee meetmomenten samen respectievelijk 16 en 13 (bij de vier andere methoden is dat resp. 4, 4, 7 en 4). Op dit gegeven is in de aanhef van dit artikel genoemde oordeel van de schoolleider gebaseerd. Maar zijn adviseur had kennelijk niet verder gelezen. De mijns inziens belangrijkste passage in het onderzoeksverslag staat achterin en is van de hand van de Baar, auteur van de Leeslijn. Hij merkt op: 'Het ligt volstrekt voor de hand dat een vaste groep kinderen tot de groep van potentiële uitvallers behoort; het zijn namelijk de kinderen van de instructie-groep die alleen datgene beheersen dat ze via de methode geleerd hebben'.

Grote bezwaren tegen onderzoek

Er kleven mijns inziens grote bezwaren aan het onderzoek van Hol, c.s. Het grootste lijkt mij het gebruik van het onderzoeksinstrument. Lezen wordt, niet voor het eerst, gereduceerd tot het onvoorbereid hardop lezen van woorden zonder verband. Het lijkt me dat onderzoek na bijna een jaar leesonderwijs al gericht dient te zijn op de te bereiken eindhandeling, en dat is niet het technisch verklanken. Er zijn andere factoren dan leestechische die een rol moeten spelen bij het beantwoorden van een zo belangrijke vraag welke aanpak het meest effectief is. Zo'n vraag is of de methode bevorderlijk is voor het ontstaan en behouden van leesplezier. Er is niets belangrijker dan dat, juist bij de aanvang van het proces van leren lezen en voor lezers bij wie dat proces langzamer en moeizamer verloopt.

Wie de kwaliteit van leesonderwijs na een jaar wil vaststellen moet dus veel meer aspecten dan alleen het technisch lezen onderzoeken. Omdat er kennelijk geen instrumenten bestaan om belangrijker factoren op het spoor te komen worden methoden slechts beoordeeld op het aspect 'verklanktechniek'. Het is geen wonder dat methoden die het dichtst tegen de EMT aanzitten, waar geen andere prestatie wordt gevraagd, relatief hoog scoren. De EMT is een instrument dat populair is, omdat afname zowel gemakkelijk als goedkoop is. Maar de leesprestatie die daarmee wordt gemeten onderscheidt zich van wat uiteindelijk met leesonderwijs dient te worden bereikt: het ontdekken van betekenissen in woorden die een hoge mate van samenhang vertonen.

Eenzijdige benadering leesonderwijs

De opmerking van De Baar, hierboven genoemd, lijkt me van groot belang. Hij zegt met zoveel woorden dat voorafgaande aan het beantwoorden van de vraag of een methode 'effectief' is, nauwkeurig moet worden vastgesteld wat daarin aan de orde is geweest. Bij de door de onderzoekers gekozen opzet wordt vooral gemeten welke methode het meeste overeenkomt met wat bij de

EMT wordt gevraagd.

Nederland scoort internationaal laag op het gebied van begrijpend lezen. Het lijkt een weinig gewaagde vooronderstelling ervan uit te gaan dat een eenzijdige benadering van leesonderwijs in de eerste schooljaren daaraan debet is.

Het onderzoek van Hol, c.s. suggereert dat snel iets leren beter is dan daarvoor de tijd nemen. Dat is heel kwalijk, omdat verschillen tussen kinderen worden gezien als hinderlijk. Langzamer leren dan gemiddeld is 'onvoldoende'. Dat is volgens mij een ernstige fout, die wordt gemaakt bij het vaststellen van wie tot de groep 'potentiële uitvallers' behoren. Dat zijn in de gekozen systematiek de minst ver gevorderden. Zo lang dat uitgangspunt blijft bij het meten van prestaties van kinderen is het realiseren van basisonderwijs, zoals in de wet bedoeld, een illusie. In het onderzoek worden kinderen bij wie het proces van leren lezen langzamer verloopt consequent 'zwak' genoemd. De overeenkomst met het leerlingvolgsysteem van het CITO is treffend: een kwart van de kinderen levert in dat systeem, per definitie, onvoldoende resultaten. Maar het is bekend dat een groot deel van de verschillen tussen prestaties van kinderen in een jaargroep door verschil in leeftijd worden veroorzaakt, die kunnen oplopen tot twee jaar in een jaarklasse. Een ander deel komt voor rekening van sociaal-economische verschillen.

Als een kind later dan gemiddeld gaat spreken heet het een late prater. Maar een late lezer is per definitie 'zwak'.

Recht doen aan complexiteit lezen

Het zou goed zijn dat onderzoekers eerst een breed instrumentarium ontwerpen om het proces van leren lezen zo te onderzoeken dat aan de rijkdom en breedte van de complexe handeling die 'lezen' heet recht gedaan wordt. Zo zouden in een afgewogen oordeel over methoden vragen moeten worden meegenomen als:

- met welke methode werken leerkrachten het liefst?
- hoeveel kinderen hebben een hekel aan lezen (gekregen!)?
- hoeveel uur wordt per week gericht aan leesonderwijs besteed?

- welke methodiek stimuleert (kennelijk) lezen buiten school?

Bij deze vragen een enkele opmerking. Ik heb in het begin van de zeventiger jaren kennis kunnen maken met onderwijs in een Enschedese school, waar de methode van Kooreman, Letterstad, werd uitgeprobeerd. Een stagiaire bevestigde mijn indruk dat daar zo ongeveer de hele dag aan leesonderwijs werd besteed. Maar ook dat het werken met Letterstad stomvervelend was, voor zowel kind als leerkracht.

Van mensen die jaren werkten met Veilig Leren Lezen (VLL) hoor ik vaak hetzelfde. Natuurlijk heeft ook dat negatieve gevolgen voor de effectiviteit van leesonderwijs.

Diskutabele aannamen

Ik wil er nog op wijzen dat in het besproken onderzoek een aantal aannamen een rol speelt, waarover ten minste discussie mogelijk is. Zo staat vast dat deskundigen het onderling oneens zijn over de 'elementaire begrippen' waarover kinderen zouden moeten beschikken om met succes aan het proces van leren lezen te kunnen deelnemen. Naast de woordenschat van een kind is het kunnen beschikken over grammaticale structuren van tenminste even grote betekenis, zeker met het oog op het toekomstig lezen, waar raden binnen een context een belangrijk onderdeel is van een effectieve leesstrategie.

Mij is niet duidelijk geworden hoe in de resultaten van het onderzoek rekening gehouden is met aanzienlijk sociaal-economische verschillen in de milieus waaruit de kinderen afkomstig zijn. Het lijkt me moeilijk dat te doen, anders dan met behulp van een a-selectieve steekproef. Het laatste bleek niet mogelijk. Nu staat er: 'met dit gegeven zal, waar mogelijk, rekening worden gehouden bij verdere analyses'. De verschillen tussen de populaties zijn vrij groot.

Ik begrijp niet goed waarom bij onderzoek niet vaker wordt getoetst met behulp van een combinatie van de EMT en bijvoorbeeld de nieuwe AVI-toets of een vergelijkbaar instrument. Er bestaan tabellen waarin de scores van diverse toetsen worden vergeleken. Discrepan-

ties tussen scores kunnen veel duidelijk maken, terwijl lezen in zinsverband mede wordt onderzocht.

Vormen van raden

Het valt me op dat in veel onderzoek geen of onvoldoende aandacht besteed wordt aan verschillende vormen van raden. Vergelijk: er moet 'kat' worden gelezen. Het ene kind leest 'kast', het andere 'poes'. De laatste prestatie komt het meest in de beurt van de gewenste eindhandeling. Ook in het hier besproken onderzoek onderscheidt men slechts de spellende en de radende strategie.

Het wordt tijd dat onderzoekers eens samen gaan overleggen hoe onderzoek naar methoden moet worden gedaan. Ook de huidige smalle opzet levert vaak uiteenlopende uitkomsten op.

In onderzoek waar is gelet op de mogelijkheden tot adaptief onderwijs scoren de methoden Leeslijn/ Leesweg en Leesleutel bijvoorbeeld hoog. Volgens onderzoekers van het GION krijgen van twaalf geselecteerde leesmethoden enige het oordeel 'zeer goed'. De overige scoren lager (Didaktief april 1985).

In Didaktief van juli 1995 bespreken Harskamp c.s. (onderzoekinstituut Rijksuniversiteit Groningen, GION) twee leesmethoden, de Leesbus en Veilig Leren Lezen, op hun geschiktheid voor leeszwakke kinderen. Hun conclusie is dat de methoden elkaar niet veel ontlopen. Vervolgens leveren Hol en enkele andere onderzoekers in hetzelfde nummer daarop een vernietigend commentaar. Wat moeten niet-methodologisch geschoolden met zulke tegenstrijdige oordelen?

Met een leesmethode of liever zonder?

Wie uit deze bespreking zou afleiden dat ik van oordeel ben dat het werken met een leesmethode uit den boze is trekt een onjuiste conclusie. Een goede methode kan het nodige houvast geven. De eis door Petersen gesteld dat een leerkracht ten minste twee leesmethoden grondig dient te beheersen blijft geldig. Dat geldt ook voor wie voor een functionele en niet aan een methode gebonden werkwijze kiest.

Er zal nooit een methode worden ontwikkeld die voor alle kinderen geschikt is. In de leeshulp die wordt geboden moet een leerkracht kunnen switchen. Goede remedial teachers doen niet anders. Engels onderzoek dat er op gericht was vooraf vast te stellen met welke aanpak een kind het beste gediend zou zijn heeft niets opgeleverd. Er zit niets anders op dan er per kind al onderwijzende naar te zoeken.

Daarmee is de vraag wat een goede leesmethode is nog niet beantwoord, maar ik wil daar wel iets over zeggen.

Zo'n methode gaat niet uit van een klassieke aanpak. Verschillen tussen kinderen op dit gebied rond zes jaar zijn zo groot, ze lijken eerder toe te nemen dan kleiner te worden, dat een leerkracht die voor collectief leesonderwijs kiest leesproblemen veroorzaakt. In zo'n methode moet ruimte zijn voor het integreren van eigen taal van de kinderen. Zodra dat mogelijk is moet lezen bestaan uit activiteiten die een grote verwantschap vertonen met wat uiteindelijk het doel is van leesonderwijs: het zelfstandig kunnen opsporen van betekenissen. Er kan daarbij geput worden uit leesdeeltjes die zo langzamerhand bij elke leesmethode zijn ontwikkeld. Wie geen methode aanschaffte bespaart zoveel, dat het mogelijk is een grote collectie op te bouwen.

De verhouding tussen leren lezen en schrijven.

Omdat lees- en schrijfprocessen geheel verschillend van aard zijn dient het onderwijs in beide culturele vaardigheden onafhankelijk van elkaar te kunnen plaatsvinden. Dat is niet steeds het geval. Vandaar veroorloof ik mij hier een uitstapje naar het schrijven.

Bij schrijven moet een zekere motorische rijping hebben plaatsgevonden, die slechts gedeeltelijk door oefening kan worden bevorderd. Daarbij is de keuze voor de linker- of rechterhand van belang. Er zijn nu teveel kinderen die links schrijven, omdat ze als rechtshandigen met schrijven moesten beginnen, terwijl ze (nog) met links experimenteerden.

Veel kinderen hebben het moment waarop ze met systematisch schrijfonderwijs kunnen beginnen niet voor het

zevende jaar bereikt. Dat was destijds de aanvangsleeftijd van lager onderwijs. Ronduit verschrikkelijk zijn methoden die klassikale voorbereidende schrijfoefeningen propageren in de groepen 1 en 2. De schrijfontwikkeling is een strikt individuele.

Ik kreeg een catalogus van een bekende uitgever in handen. Bij de schrijfmethode staat onder meer: 'De methode biedt een aanpak om bij vier- à vijfjarige leeftijd vast te stellen of een kind links- of rechtshandig is'. Fout: bij een aanzienlijk deel van hen kan dat pas op zes- of zevenjarige leeftijd, zo maakt herhaald onderzoek naar de motorische ontwikkeling van jonge kinderen duidelijk. Voorts staat er: 'Voor kinderen vanaf groep 1 is er een stappenplan om kinderen bewust te maken van zithouding, schrijfhouding, schrijfbeweging, pengreep en schriftligging'. Dit is precies de instructieve vervroeging die critici van de basisschool hebben gevreesd. Het is helaas illustratief voor veel schrijfmethoden.

In een andere uitgave over schrijven lees ik eerst dat lezen voor schrijven moet gaan. De ontkoppeling is correct, maar genoemde volgorde wordt onvoldoende onderbouwd. Er wordt voor gewaarschuwd met schrijven vooral niet vroeg te beginnen. Ook dat is correct, maar geldt dat voor alle kinderen? Vervolgens merkt de auteur op dat de periode tussen herfst en kerst heel geschikt is. Het gaat in deze passage over het onderwijs in groep 3! De auteur is kennelijk van mening dat de schrijfontwikkeling voor alle kinderen op hetzelfde moment moet beginnen, als ze zijn aanwijzingen volgen komen ze gelijk aan de eindstreep. Zijn opvattingen passen alleen bij de meest rigide vorm van het leerstofjaarklassestelsel.

Andere aanpak taalonderwijs

De onderwijsinspectie is terecht mening dat het tijd wordt voor een andere aanpak van het taalonderwijs. Ik doe de suggestie voor schrijfontonderwijs hetzelfde na te streven. De vergelijking die de inspectie daarbij maakt met rekenmethoden is naïef. Rekenonderwijs kun je met een andere methode relatief gemak-

kelijk in gunstige zin beïnvloeden. Bij taalonderwijs is dat uitgesloten. Het simplisme is wel enigszins verklaarbaar, omdat beide vakken vaak in één adem genoemd. Taalonderwijs is in hoge mate afhankelijk van de gesproken taal van de leerkracht, terwijl het effect wordt voor een groot deel wordt bepaald door de thuistaal van het kind. Beide condities gelden voor rekenonderwijs nauwelijks of in veel mindere mate.

Het moment van leesrijpheid komt bij veel kinderen vroeger dan dat van schrijfrijsheid, omdat het in hoge mate door culturele factoren wordt bepaald. Anders dan bij leren schrijven, dat goed van tekenend schrijven onderscheiden moet worden, gaat leren lezen bij veel kinderen 'vanzelf'. De keuze van een aanpak doet er bij een derde tot driekwart van de kinderen nauwelijks toe: ze kunnen de leesvaardigheid op diverse manieren onder de knie krijgen, desnoods 'ondanks de methode'. Lezen leren is mogelijk met een gestructureerde en met een meer 'natuurlijke' aanpak en bij een deel van de kinderen in het geheel zonder sturing.

Tot voor kort werd vaak gedacht dat kinderen die bij de start in groep drie kunnen lezen thuis sterk werden gestimuleerd. Vaak is daarvan geen sprake, die kinderen leren zichzelf de leesvaardigheid. Er zijn geleerden die menen daar een verklaring voor gevonden te hebben: de voor de leesvaardigheid nodige structurering van de hersenen is voor een deel een kwestie van overerving. Dat kan betekenen dat toekomstige generaties steeds gemakkelijker over die vaardigheid kunnen beschikken: kunnen lezen is immers in onze samenleving een absolute noodzaak geworden? Culturele veranderingen in de manier waarop mensen lezen zijn bekend, zo kende men in vorige eeuwen het stillezen niet.

Terug naar het begin van het artikel

Onderzoek dat ik als ideaal zie is kostbaar, het leidt niet tot uitkomsten die in een paar regels kunnen worden samengevat, laat staan in één score. Met behulp van een genuanceerd beeld van wat verschillende aanpakken bieden, in relatie tot het einddoel van onderwijs, kan een schoolteam een methode kie-

zen die het beste past bij de eigen opvattingen. Zo lang echter onderzoek de hierboven geschetste smalle opzet kent staat wie een verstandige keuze wil doen in de kou of erger: er kunnen gemakkelijk onverantwoorde uitgaven worden gedaan. ■

AANLEIDING VOOR DIT ARTIKEL IS:

De effectiviteit van methodes voor aanvankelijk leesonderwijs

door: G.G.J.M. Hol e.a.

uitgegeven door: het ISOR in Utrecht, 1995, verspreid door het CPS, Hoevelaken (03495-41206), ISBN 90-5187-201-1, prijs f 29,50 (excl. porto).

WE CREËREN EEN PRENTEN-BOEK À LA ERIC CARLE

Sinds enkele jaren ben ik, mede door toedoen van enkele collega's, helemaal bezeten geraakt van 'het prentenboek'. Ik ben sowieso verzot op kinder- en jeugdliteratuur, maar het prentenboek had ik nog niet eerder ontdekt. Deze bezetenheid lijkt alleen maar heviger, intenser te worden naarmate ik meer prentenboeken onder ogen krijg. Vooral de boeken met realistische, rijk gedetailleerde tekeningen (Dieter Schubert o.a.) en een veelheid aan heldere, warme kleuren spreken me erg aan. De inhoud van het verhaal komt voor mij op de tweede plaats.

In de technieken die Eric Carle toepast ontdek ik steeds weer nieuwe dingen, die me elke keer weer verbazen en me uiteindelijk uitdaagden om met kinderen te proberen deze technieken en werkvormen te gebruiken. Hierbij een verslag van vier werkmiddagen.

De eerste werkmiddag

We starten in onze middenbouw (drie stamgroepen) een creatieve middag. Kinderen kiezen zelf voor een bepaalde activiteit geleid door een groepsleerkracht of ouder. Vijftien kinderen kiezen ditmaal voor schilderen en komen bij mij in de veronderstelling dat ze "gewoon gaan schilderen". Wanneer ik ze dus uitnodig om in een kring op de grond te gaan zitten en ik daar met een stapel boeken tussen kom zitten, krijg ik wat verbaasde en ook wel teleurgestelde reacties: "Gaan we boeken lezen?!", "Is er geen verf?". "Ik had toch schilderen gekozen?!" enzovoort. Als ik echter in één van de boeken (allemaal van Eric Carle) begin te bladeren en daarover vertel, raken ze al snel geboeid. Ik probeer op een eenvoudige manier te vertellen, hoe deze kunstenaar te werk gaat, maar ik merk (en dat had ik ook wel zo ongeveer ingeschat) dat het voor zulke jonge kinderen heel moeilijk te begrijpen is. Pas als ik de binnenkanten van de kaften open leg, beginnen het wat duidelijk te worden.

Ik vertel, dat ze niet iets moeten gaan tekenen, maar dat ze op allerlei verschillende manieren en met verscheidene materialen* gaan schilderen, om als het ware "kado-papier" te maken

Materiaal:

- prentenboeken van Eric Carle
- verf (rood, geel, blauw, zwart, wit, groen, paars) plakkaatverf
- dun, wit, ietwat glimmend papier
- allerlei kwasten

- spatraampjes en borstels
- kosteloos materiaal, zoals w.c.-rolletjes, kurken, kroondoppen, spons, eierrek, lijmspatels, ruitenkrabber
- oude overhemden
- dikke kartonnen onderleggers

Nog niet alle kinderen snappen de bedoeling, want als kippen vliegen ze op de in de kring uitgestalde boeken af: "Deze neem ik!" "Ik ga dit maken!". "Mag ik dit gaan proberen, juf?"

Ik vertel ze, dat ik de boeken meebracht om mijn bedoeling duidelijk te maken en om hen op ideeën te brengen. "Bovendien zullen de boeken onder de verf komen te zitten en dat zou heel jammer zijn, denk je niet?"

De boeken krijgen een veilig plekje op een aparte tafel en de kinderen staan op om aan het werk te gaan. Aarzelend wordt er rondgekeken: "Waar zijn de kwasten en de potjes water?" Dan ontdekken enkele kinderen de spatraampjes met borstel en binnen een mum van tijd heeft iedereen zo'n ding te pakken. Verwachtingsvol gaan ze aan de slag, maar wanneer het niet zo vlot en regelmatig blijkt te gaan als ze in één van de boeken hebben gezien, raken enkele kinderen al snel ontmoedigd. Totdat één van de kinderen ontdekt, dat je door te blazen wél resultaat bereikt. Alleen Ronnie niet, dus die slaat boos en ongeduldig met het raampje op zijn papier prachtig! Wat een mooi effect!

Vanaf dit moment raken ze steeds enthousiaster, ontdekken ze steeds meer mogelijkheden en durven ze steeds meer. Ze gaan kijken bij elkaar, helpen elkaar met nieuw uitgevonden technieken. "Met een w.c.-rolletje kun je cirkels stempelen!" "En als je stevig in dat rolletje blaast, waaieren de kleuren heel mooi uit!" "Met een spons maak je heel mooie afdrukken" "en een kurk stempelt ook heel mooi".

De middag vliegt voorbij en wanneer we gaan opruimen liggen er heel wat "kado-papier" te drogen.

Sommigen zijn zo trots op het resultaat dat ze heel teleurgesteld reageren wanneer ze van me horen, dat het werk nu niet mee naar huis mag, maar dat we er volgende week verder ee aan de slag gaan.

Het was een prima middag: Kinderen zijn, na een wat aarzelende start, heel enthousiast, intensief, creatief, experi-



menterend bezig geweest. Het was voor hen én voor mij verrassend. De resultaten zijn heel uiteenlopend en zeker de moeite waard.

Reactie van de ouder die mij vaak helpt: "Ik wist vorig jaar met schilderen nooit wat ik met Ronnie aan moest, want hij wist nooit 'wat hij moest maken', terwijl hij nu heel actief en enthousiast aan het werk is geweest." Prachtig toch?!



De tweede werkmiddag

Dezelfde groep als vorige week komt deze middag weer naar ons en gaat bijna als vanzelfsprekend in de kring zitten. Ik bekijk met hen de prenten uit "Dichter bij de dieren" en vertel daarbij, hoe Eric Carle de dieren heeft laten ontstaan. Ik wijs daarbij op de vormen, de kleuren en de structuren, die hij gebruikt heeft. Daarna bekijken we samen de resultaten van vorige week en vraag hen, of ze al enig idee hebben voor welk dier ze welke vellen zouden kunnen gebruiken. De kinderen krijgen de opdracht om op een groot vel dun, wit karton een dier te maken (knippen en plakken). Elk kind kiest een dier (allemaal verschillend) en we gaan aan de slag. De boeken blijven weer liggen en mogen dit keer wel ingekeken worden om als voorbeeld te dienen.

Materiaal:

- "Dichter bij de dieren" van Eric Carle
- de "kado-papiertjes" die vorige week gemaakt werden
- grote vellen, dun, wit karton
- lijm
- scharen
- wasco

De kinderen hebben weinig moeite met het kiezen van kleur en structuur die bij het door hen gekozen dier passen. Waar ze meer moeite mee hebben is het knippen van de vormen zonder die eerst te tekenen. Vooral de jongsten durven maar moeilijk te beginnen en hebben daarbij wat hulp nodig.

Als het dier klaar is, mogen ze de rest van het vel naar eigen idee verder invullen. De meesten kiezen ervoor om met wasco de achtergrond te tekenen, sommige kinderen (vooral vijfdejaars) gebruiken ook de "kado-papiertjes" hierbij.

Enkele kinderen komen niet meer toe aan een afwerking, dus vraag ik hun toestemming om zelf de vellen te mogen afwerken.

Terwijl de kinderen aan het werk waren kreeg ik zelf namelijk ontzettend veel zin om ook aan de slag te gaan. Dat was trouwens de eerste middag ook al het geval. Doordat er nogal wat begeleiding gevraagd werd, kwam ik daar niet aan toe en ik ben dus blij met deze mogelijkheid om alsnog een directe, praktische bijdrage te leveren. Niemand die hier problemen mee heeft, dus ik hoop maar, dat ikzelf genoeg creativiteit bezit om er iets moois van te maken, zonder de oorspronkelijke kunstenaar teleur te stellen.

De derde werkmiddag

Opnieuw komt er een groep van vijftien kinderen om te schilderen. Dit keer reageert niemand verbaasd wanneer ik ze uitnodig om in de kring te komen. Blijkbaar hebben de kinderen van elkaar gehoord hoe we de vorige keer te werk zijn gegaan.

Dit keer blader ik niet de prentenboeken door, maar laat ik alleen de binnenkanten van de kaften zien, waarbij ik dan prenten toon waarin het patroon van die binnenkant is gebruikt. De bedoeling lijkt nu ook wat duidelijker over te komen, want na een korte inleiding gaat iedereen vrij snel aan de slag.

Materiaal:

- idem als voor de eerste werkmiddag

Extra materiaal:

- meer verschillende sponzen
- mallen (sjabloneren)
- verschillende lijmspatels
- meer verschillende vormen om mee te stempelen

Mijn hulpouder en ik hebben nog wat meer materiaal verzameld, dat gebruikt kan worden voor het verkrijgen van bepaalde patronen en structuren. We hebben deze keer alleen de primaire kleuren verf, plus zwart en wit klaargezet, omdat volgens een collega de kleuren dan wat frisser blijven. Plakkaatverf wordt zo dof! Toch geef ik er na verloop van tijd wel weer paars en groen bij, want ik mis teveel kleur in de eindproducten. Goed mengen van kleuren is nog erg moeilijk, denk ik. Ook dit keer hebben alle kinderen genoten van het bezig zijn op deze manier. Er hing een prima sfeer, wat zelfs het opruimen tot een plezierige bezigheid maakte. (En dat is vaak wel anders!) Ik nodig ze uit om volgende week terug te komen om samen verder te werken aan de dieren voor het prentenboek. De meesten zeggen graag te komen, sommigen popelen zelfs, dus ik ben benieuwd.

De vierde werkmiddag

Dit keer volg ik in grote lijnen dezelfde inleiding als met de eerste groep, maar ik stel een iets andere werkwijze voor: 'Je kiest een dier waaraan je gaat werken en stelt daar in gedachten alvast een achtergrond bij voor. Daar begin je zometeen mee. Je zet met wasco de tekening neer of je vult je blad met een bepaalde structuur. Dan gebruik je ecoline om het geheel in te kleuren. Pas dan begin je met het knippen en plakken van het door jou gekozen dier.'

Materiaal:

- idem als tweede werkmiddag

Extra materiaal:

- ecoline (5 kleuren)

Ik was bang dat deze werkwijze wat te ingewikkeld was, maar de meesten voelden precies aan waar ik heen wilde, mede door de ondersteuning van het prentenboek. Er waren dit keer ook wat meer vijfdejaars-kinderen dan de vorige keer, dat scheelt natuurlijk ook.

Enthousiast gingen we aan de slag en dat enthousiasme groeide tijdens het bezig zijn, doordat het gebruik van wasco met ecoline zulke verrassende resultaten en prachtige kleurschakeringen tot gevolg heeft. De eindproducten mogen er dan ook zijn!

Creatief, gezellig, saamhorig

We hebben nu vier keer een creatieve middag achter de rug zoals die voor mijn gevoel ook moet zijn: creatief, gezellig, ontspannend, met een groot saamhorigheidsgevoel. We zijn allemaal heel intensief bezig geweest, experimenterend met materiaal, kleuren en vormen, verast over resultaten en effecten, elkaar bemoedigend, inspirerend en bewonderend. En elke middag was veel te snel voorbij!

Deze eindconclusie geeft me een prima gevoel, temeer omdat ik eerdere creatieve middagen als zeer enerverend en vermoeiend heb ervaren. Het kostte me altijd bijzonder veel moeite om kinderen

te motiveren, enthousiast te krijgen voor iets en nu leek dat allemaal vanzelf te gaan.

Op deze manier heb ik er weer zin in en dat vind ik een heel belangrijke stap in de goede richting!

Marja Uleijn is groepsleidster aan 'De Regenboog' in 's-Hertogenbosch.

DOORGENOMEN LITERATUUR

1. *Allereerst natuurlijk de prentenboeken van E. Carle die mij én de kinderen geïnspireerd hebben:*

- *Ko de kreeft versiert zijn huis*
- *Een vlinder in de wei*
- *Een zaadje in de wind*
- *Rupsje Nooitgenoeg*

- *Het vervelende lieveheersbeestje*
- *Dichter bij de dieren*
- *Teken je een ster voor mij? Waarin een globale beschrijving wordt gegeven van de werkwijze, die Eric Carle volgt.*

2. *"Een hapklaar maaltje pop-art" van Jos Laven, dat me inspireerde om kinderen te durven laten experimenteren en daar dan ook vertrouwen in te hebben.*

3. *Gedichten schrijven met kinderen in de klas (Stichting Wereldtag voor kinderen)*

4. *"Een poëzie-pot in de klas", door Ad van de Heyden.*

5. *"Plezier met poëzie" door Ad van de Heyden en Pieter Quelle.*

Henk van der Weijden

OMGAAN MET VERSCHILLEN *een interview met professor Jacques Carpay*

Op mijn rondreis langs hooggeleerde mensen op zoek naar meningen over het omgaan met verschillen in het onderwijs, belandde ik deze keer in het groene hart van Holland. Professor Jacques Carpay woont in een pittoresk dorpje. Weg van de snelweg, maar toch in de directe nabijheid van de grote steden. Staande in zijn woonkamer kijk je aan de voorkant uit op de uitgestrektheid van het Utrechtse weidelandschap, aan de achterkant op een met veel liefde en zorg gekoesterde tuin die opvalt door veelheid en veelsoortigheid. De overeenkomst is groot: een ontmoeting met Jacques Carpay heeft te maken met verre uitzichten en kleine, opvallende en kleurrijke details. Een kwestie van een hoofdmdraai.

Op mijn vraag waarmee de mensen in het basisonderwijs zijn naam associëren reageert hij zonder valse bescheidenheid resoluut: "Op een enkeling na kent niemand mij in het basisonderwijs!" Verast door het antwoord doe ik als basisonderwijsman een poging: leider van een project Engels in het basisonderwijs, haalde met professor Van Parreren in de beginjaren zeventig de 'Russen' naar Nederland, auteur van 'ons' tijdschrift 'Vernieuwing' en warm pleitbezorger van denkbeelden over Ontwikkelend Onderwijs. Hij accepteert mijn opsomming gelaten.

Van de gekke.....

"We moeten af van het idee dat we het onderwijs uitsluitend moeten benaderen in termen van aanbod en daar onze onderwijsvrijheid moeten zoeken. Onderwijsaanbod en onderwijsresultaten kunnen niet los van elkaar gezien worden. Beide moeten van hoge kwaliteit zijn. Je moet alles in het werk stellen om dat te bereiken. Aan de hand van een voorbeeld zal ik laten zien hoe gek we in Nederland met deze relatie omspringen. Neem het rekenonderwijs. Uit onderzoek van ons nationale toetsinstituut (Cito/Ppon) blijkt ondubbelzinnig,

dat met de nieuwe onderwijsleerpakketten (methoden) voor het leer- en vormingsgebied rekenen en wiskunde betere resultaten geboekt worden dan met de oude. Het moet dan toch mogelijk zijn dat we in dit land van overheidswege die methoden verplicht stellen. Nee dus, in het onderwijs presteren wij het, zoals laatst een burgemeester, die als schoolbestuurder onderwijs in zijn pakket heeft, om een traditionele rekenmethode aan de scholen te adviseren, omdat de leerlingen daarmee zo lekker leren rekenen. Dat noem ik nou van de gekke!"

Een gedreven onderwijsman

Kenmerkend voor een gesprek met Jacques Carpay is, dat hij aangaande opvoeding en onderwijs, altijd weet waarover het gaat en altijd ook een mening uitspreekt. Hij voldoet volstrekt niet aan het beeld dat ik heb van een hoogleraar die na veertig dienstjaren nu anderhalfjaar met emeritaat is. Tijdens ons gesprek veert hij regelmatig op, gaat koffie zetten, maakt zich soms echt boos, relateert weer, voert een telefoongesprek in het Russisch en citeert op de gepaste momenten Luther, Comenius, Aristoteles of Den Uyl. Dat alles in een razend tempo. Aan het

woord is een gedreven onderwijzman. Na een studie in de (Slavische) taalkunde was hij leraar Nederlands in het voortgezet onderwijs en werd later medewerker bij het Onderwijskundig Studiecentrum, een voorloper van het Algemeen Pedagogisch (Studie)Centrum (APS). Vervolgens werd hij wetenschappelijk medewerker bij Van Parreren in Utrecht. Hij eindigde zijn actieve onderwijsloopbaan als hoogleraar, met de leeropdracht onderwijspedagogiek en didactiek, aan de Vrije Universiteit te Amsterdam.

Minimumdoelen

Wat moeten de kinderen eigenlijk op school leren?

"Er zijn verschillen tussen leerlingen, maar ook tussen leraren, methoden en scholen. De opdracht is deze verschillen een klein beetje kleiner te maken. De school moet de onderkant van de samenleving helpen opkrikken. Met elkaar, dat wil zeggen de Nederlandse samenleving, moeten we vaststellen wat nodig is om redelijk mee te kunnen komen om in deze samenleving te kunnen functioneren. We moeten daartoe aangeven wat iedere Nederlander zou moeten kunnen en kennen. Bepaalde prestaties zijn immers nodig om voor 'vol' te worden aangezien. Ik teken bezwaar aan tegen de stelling dat het stellen van minimumdoelen leidt tot een tweedeling in de samenleving. Volgens mij gaat het erom zoveel mogelijk mensen als volwaardig lid aan onze samenleving te laten deelnemen. We moeten daarom eerst vaststellen wat minimaal noodzakelijk is. Vervolgens moeten scholen aangeven wat ze van dat geheel kunnen uitvoeren. Als dat is vastgesteld zullen we vervolgens ons uiterste best moeten doen om de minimumdoelen ook bij alle leerlingen tot stand te brengen. Daarbij dient men zich vooral te realiseren dat de basisschool een 'tussenschool' is geworden. Tot zestien jaar zitten de kinderen in het funderend onderwijs. In die periode gelden minimumdoelen die niet alleen in termen van kennis en kunde geformuleerd worden, maar ook van houdingen. De opgave voor de basisschool is de streefdoelen van het funderend onderwijs te analyseren en vanuit dit profiel de 'kerndoelen' voor het basisonderwijs vast te stellen.

De meeste basisscholen bereiden kinderen te weinig voor op een lange onderwijsweg. Daarbij moet je niet alleen kijken hoe je de leerstof verdeelt, maar je moet ook nagaan hoe leerlingen hun kennisrepertoire zelf opbouwen. Essentieel is dat je de persoonlijkheid die in dit kader 'richtsnoer' is, omschrijft in termen van kennis, kunde en houdingen. Mijn ideaal is één school waar alle vier- tot zestienjarigen naar toe kunnen. Let wel, dat hoeft niet per se in één gebouw. In de dorpen en buurten kunnen dependances blijven bestaan van scholen die het onderwijs verzorgen voor leerlingen van vier tot tien jaar. Eén Wet voor het primair (dat wil zeggen funderend) onderwijs en één bevoegd gezag voor scholen van vier- tot zestienjarigen lijkt mij op termijn noodzakelijk."

Drie soorten verschillen

Met welke verschillen tussen kinderen moeten we op school rekening houden?

"Er zijn drie soorten verschillen:

- a) die er niet toe doen (bijvoorbeeld rood haar);
- b) die er wel toe doen, maar niet te veranderen zijn (bijvoorbeeld blind, doof of geen aanleg voor muziek of gymnastiek) en
- c) die er toe doen en te veranderen zijn (dat is alles waarbij noch talent, noch de lichamelijke constitutie een rol spelen).

In de school moet je rekening houden met alle verschillen die voor het leren van belang zijn. Het gaat echter vooral om de verschillen die veranderbaar zijn. Ik vraag van de school die inspanningen te leveren die echt noodzakelijk zijn. Bij de evaluatie van de scholen zal daarnaar in de eerste plaats gekeken moeten worden. De basisschool moet communale doelen nastreven. Alle kinderen moeten bijvoorbeeld leren lezen. Dat doel geldt voor iedereen. Bij de vormgeving van het onderwijs-leerproces is differentiatie nodig omdat sommige kinderen meer tijd nodig hebben dan wel behoefte hebben aan een andere leerweg. Differentiatie is de enige manier om te kunnen omgaan met verschillen. De basisschool hoeft niet meer bij te dragen aan het selecteren van leerlingen. Daarvoor hebben we nu de basisvorming."

De school is de poort naar de maatschappij

Welke pedagogische opdracht heeft de school?

"Er moet in het curriculum van de school de nodige ruimte zijn voor kinderen die meer kunnen. De basisschool is er echter niet om talenten (topsporters, 'wonderkinderen') te ontwikkelen. Nogmaals, de door de overheid bekostigde school dient alle kinderen voor te bereiden op een volwaardig burgerschap. Met Lighthart, Dewey, Petersen en vele anderen ben ik van mening dat de school primair een pedagogische opdracht heeft. De school is mede verantwoordelijk voor de burgers van de toekomst. De school is de poort naar de maatschappij. Zij moet de leerlingen helpen om een gedegen kennisrepertoire op te bouwen en daartoe moet ze bij de leerlingen bepaalde houdingen bevorderen. Dit laatste kun je niet toetsen. Wel kun je vaststellen: die houding bevalt me en die niet. In die zin heeft de school een pedagogische opdracht. De school kanaliseert en signaleert. De school doet dat in samenspraak met de ouders en eventueel met de hulpverlening. De onderwijspedagogiek is met name de wetenschapsdiscipline die de pedagogische en didactische aspecten bestudeert aan alles wat 'school' is, zowel scholing als vorming."

Vernieuwingscholen

Welke betekenis hebben de traditionele vernieuwingscholen in het denken over de vormgeving van het basisonderwijs?

"Veel verworvenheden van de traditionele vernieuwingscholen zijn in de basisschool terecht gekomen. De basisschool kampt echter met z'n oude vormen. De leraren in de gewone scholen kunnen de oude vormen (roosters, vakkenindeling, leerstofjaarklassen) moeilijk loslaten. Zij spelen vaak ook onvoldoende in op het klasseverband. Er zijn drie grondvormen in een les. In de klas heb je momenten van: gezamenlijkheid (plenum), groepswork en individueel werk. Hier ligt de weg van zelfwerkzaamheid naar zelfstandigheid. Zelfstandigheid vullen veel scholen verkeerd in. 'Zelfstandig' betekent nu vooral dat de leerling geen beroep doet op de leraar. Dat is niet juist. Ik denk dat de hulp van de

leraar gedifferentieerd ingezet moet worden. Een deel van de leraarsfunctie kan overgeheveld worden naar het materiaal, een deel naar het groepswerk, een deel blijft vrij lang bij de leraar (het kiezen van opdrachten, controle en beoordeling). De inbreng van de leraar moet duidelijk aanwezig zijn en blijven. Aan het einde van de basisschool mag van de leerling verwacht worden dat hij tegelijkertijd werknemer en werkgever is. Dat samen optrekken van leraar en leerling vind ik terug in de uitgangspunten van de pedagogen van de traditionele vernieuwingsscholen, vooral bij Freinet, die in dit opzicht erg veel overeenkomsten heeft met de russische pedagogiek en didactiek waarop ik me voornamelijk oriënteer. Overigens, neemt ook in Amerika de belangstelling voor de Russen steeds meer toe."

Tot slot graag uw reactie op een tien onderwijskundige begrippen.

- leerlingvolgsysteem
- kerndoelen
- Weer Samen Naar School (WSNS)
- schoolwerkplan
- wereldoriëntatie
- groepsgrootte
- zorgbreedte
- verzuiling
- leesvoorwaarden
- kleuterklasverlenging

Leerlingvolgsysteem

Net als een thermometer een nuttig instrument, maar je moet het wel goed kunnen hanteren.

kerndoelen

Een beleidsinstrument om de 'neuzen' in het onderwijs een bepaalde kant op te krijgen. Ze zijn nodig om de staat van het onderwijs vast te stellen. Het is de enige manier om te kunnen omgaan met verschillen tussen scholen.

Weer Samen Naar School (WSNS)

Ik ben bang dat het doorslaat naar een orthopedagogisering van het onderwijs.

Schoolwerkplan

Een heel vruchtbaar denk-beeld dat helaas een vroegtijdige dood dreigt te sterven.

Wereldoriëntatie

Een goed richtsnoer en denkkader voor de leerstofkeuze en -ordering voor het funderend onderwijs. Behoeft de nodige doordenking in relatie tot de instrumentele en culturele vaardigheden, zoals die belichaamd zijn in de verschillende leer-/vormingsgebieden tot en met de basisvorming.

Groepsgrootte

In een school moet sprake zijn van een vorm van klasseverband. De klassen moeten niet te klein zijn, ongeveer twintig kinderen per klas, anders is het geen klas meer en komen verschillen en groepsprocessen onvoldoende tot hun recht. Een kritische bovengrens vaststellen vind ik moeilijk, omdat erg veel afhangt enerzijds van de beschikbaarheid van goed onderwijsleermateriaal, anderzijds van een aantal organisatiebeginselen en de vaardigheid van de leraren om daarmee om te gaan. Ik denk dat een vaardige leraar dertig leerlingen kan begeleiden. Voor de doorsnee leraar geldt in principe vijftientig leerlingen. Daarboven wordt het een kunst. Als je aan de nodige didactische variatie en differentiatie denkt en aan het welbevinden van de leerlingen kom je mijns inziens, op een groepsgrootte uit van rond de vijftientig leerlingen.

Zorgbreedte

Is een uitvinding van de collegae uit de hoek van de effectieve school. In deze opvatting wordt onderwijs, volgens mij, te 'eng' benaderd. Ik heb vooral moeite met de term 'zorg'; hij is me te pastoraal.

Verzuiling

Op de middellange termijn zal de vormgeving van het onderwijs langs levensbeschouwelijke weg een andere invulling moeten krijgen. Het probleem is dat 'levensbeschouwelijkheid' inhoudt als uitgangspunt voor de stichting van scholen. Verzuiling, opgezet vanuit de levensbeschouwing van de ouders, zal steeds moeilijker worden. Ik ben tegen verzuild onderwijs na het zestiende levensjaar. Ik wil het principe met enige nuancering en modernisering wel verdedigen voor het primair onderwijs. Ik zie de verzuiling maar op één manier verdwijnen en dat is als de overheid verdwijnt uit het onderwijs. Van mij mag al

het onderwijs bijzonder worden. Tweehonderd jaar schoolstrijd is lang genoeg.

Leesvoorwaarden

Bij de overgang van de ene naar de andere groep moeten geen drempels opgeworpen worden. Leerkrachten moeten leesvoorwaarden zien als eigenschappen of signalen waarmee terdege rekening gehouden moet worden. Sommige leesvoorwaarden ontwikkelen zich langs spontane weg andere niet, maar er moeten geen specifieke trainingsprogramma's ingevoerd worden. Als diagnose-instrument zijn de leesvoorwaarden, zoals Sixma die ontwikkeld heeft, goed bruikbaar. Maar diagnostisch onderwijzen, zoals Van Parreren dat bepleit in zijn boek 'Ontwikkelen Onderwijs', is weer wat anders.

Kleuterklasverlenging

Sommige kleuters neigen er toe wat langer kleuter te (willen) zijn. We hebben de basisschool van bovenaf ingevoerd. Jammergenoeg is in die operatie het idee van de speelleerklas verdwenen. Groep één, twee en drie van de basisschool zie ik als één geheel. Kleuterklasverlenging is niet echt noodzakelijk. Basisontwikkeling, zoals Frea Jansen-Vos het voorstaat, biedt een zinvol perspectief voor de vormgeving van de onderbouw van de basisschool. De Opleiding Leraren Basisonderwijs (OLB) zou zich hierop meer moeten richten. Gelukkig is er inmiddels belangstelling in deze kringen voor de Basisontwikkeling.



HUISWERK OP DE BASIS-SCHOOL: ONZIN!

De heersende opinie is thans dat huiswerk op de basisschool kan, mag, dan wel moet. Hubert Winters zet grote vraagtekens bij huiswerk in het basisonderwijs. 'Onzin', luidt zijn conclusie. Een vervolg op een eerder artikel over dit thema.

Verschillen

Wanneer accepteren we eindelijk eens dat er verschillen zijn tussen kinderen. En wanneer leren we eindelijk eens om met die verschillen om te gaan? En wanneer krijgt een kind nou eens de gelegenheid om zich op eigen wijze te ontwikkelen? En wanneer leren scholen en leerkrachten nou eens af om alles af te meten aan het 'gemiddelde kind'?

Basisvaardigheden

Als ouders hun kind komen aanmelden, dan praat ik vaak over de toekomst van hun kind. Wat vind je als ouder belangrijk voor je kind? Alle ouders geven dan aan, dat ze graag willen dat hun kind gelukkig wordt, dat hij op een goede manier leert omgaan met anderen, dat hij creatief is, kritisch en opkomt voor zijn rechten.

Er is geen ouder, die in zo'n gesprek zegt dat zijn kind goed moet rekenen of foutloos moet schrijven.

Toch zijn er steeds weer mensen in onderwijsland, die vinden dat taal en rekenen de basisvaardigheden zijn. Ik denk dat basisvaardigheden geheel andere vaardigheden zijn, namelijk 'goed omgaan met elkaar', 'kritisch zijn', 'de instelling om mee te helpen problemen op te lossen', 'goed kunnen luisteren' en 'initiatief kunnen nemen'.

Zorgverbreding

Juist in het Jenaplanonderwijs is men altijd druk doende met de belangen van de kinderen. Een Jenaplanschool is een pedagogische school, waar men uitgaat van het kind en probeert met pedagogische middelen een kind te begeleiden.

Als het gaat over zorgverbreding, dan besteden we weinig aandacht aan leerlingvolgsystemen voor taal, lezen en rekenen met behulp van toetsen, grafieken, testen en/of cijfers. We besteden

daarentegen wel veel aandacht aan de rol van de leerkracht en de organisatie in de school. Van de leerkracht wordt een houding verwacht waaruit acceptatie blijkt ten aanzien van het kind-eigen gedrag en ten aanzien van verzorging en niveau van het geleverde werk. Ook zal de leerkracht verdraagzaam moeten zijn, zodat de situatie ook voor het kind te (ver)dragen is. Geduld is een belangrijke zaak. Opvoeders moeten zichzelf de tijd geven om met het kind verder te gaan. En het kind moet ruimte geboden worden om aan de slag te gaan vanuit eigen initiatieven. Daardoor komt het tot zelfstandig leren en doet het positieve ervaringen op.

Leren met hoofd, hart en handen

Voor kinderen in het basisonderwijs vinden wij huiswerk niet op zijn plaats. Dat betekent niet dat we kinderen niet stimuleren om buiten de school aan het werk te gaan. We willen juist graag dat kinderen in hun vrije tijd actief zijn. We promoten op school dan ook allerlei activiteiten. Zo laten we kinderen kennis maken met sport, met musea, met de bibliotheek, met creatieve instellingen, met koken en met muziek. Op die manier proberen we kinderen te laten ontdekken hoe ze hun vrije tijd kunnen vullen. Ook stimuleren we kinderen om op de hoogte te blijven van de actualiteit door te kijken naar het journaal of eens in de krant te lezen. Op school gaan we met dat soort dingen ook serieus aan het werk. Binnen wereldoriëntatie werken we vanuit zeven ervaringsgebieden en laten we kinderen vooral allerlei ervaringen opdoen: leren met hoofd, hart en handen.

Geen huiswerk, maar schoolwerk

Daarnaast is het natuurlijk ook zo, dat we kinderen goed willen leren lezen,

schrijven en rekenen. En ook op onze school gaat dat niet bij alle kinderen even gemakkelijk.

Heel bewust willen we een kind, dat speciale hulp nodig heeft niet opzadelen met extra huiswerk. In de school zelf proberen we op een goed doordachte manier kinderen extra te helpen. Bij die extra hulp willen we kinderen niet in een uitzonderingspositie plaatsen. Hulp aan kinderen met leerproblemen moet dan ook aansluiten bij de gemeenschappelijke groepsactiviteiten. Ook de instructie moet worden afgestemd op de taakbeleving van de kinderen. Samen met een kind proberen we te plannen en werk te bespreken. En de prestaties van één kind vergelijken we niet met de prestaties van anderen. Het gaat erom dat kinderen positieve ervaringen opdoen en zich op die manier positief ontwikkelen.

Ouders en school

Het zal duidelijk zijn, dat ouders heel goed op de hoogte moeten zijn van deze manier van werken. Op veel verschillende manieren proberen we ouders daarom te betrekken bij de school. Al werkende aan onze leef- en werkgemeenschap van ouders, kinderen en leerkrachten leren we hoe we met een kind moeten omgaan. Ouders werken mee door actief te zijn in één van de tien ouderwerkgroepen, door kijkavonden en stamgroepsavonden te bezoeken, door naar weekopeningen en -sluitingen te kijken, door eens een dagje op school mee te draaien, door met vieringen mee te doen, kortom door samen school te zijn. Op die manier ervaren ook kinderen dat school belangrijk is, dat hun inzet positief wordt ervaren.

Doen waar je zin in hebt!

En als kinderen dan de hele dag op school zijn bezig geweest om met hoofd, hart en handen te leren, dan gaan ze vrolijk naar huis. Ze gaan dan doen waar ze zelf zin in hebben. En voor de één is dat voetballen, en voor de ander een boek lezen. En er zijn zeker ook kinderen die thuis nog even gaan doen, waar ze op school niet meer aan toegekomen zijn. En hopelijk worden ze ook thuis gestimuleerd om op Jenaplan-aardige wijze wijzer te worden.

Leren ze wel wat?

En wonderlijk genoeg, of is het dat nou juist niet, gaan de kinderen na de basisschool naar alle vormen van voortgezet onderwijs en ze doen het daar ook hartstikke goed en hebben het naar hun zin. Want ze hebben in ieder geval de dingen geleerd die belangrijk zijn voor het voortgezet onderwijs en hopelijk nog veel meer! Sterker nog: toen ik laatst op bezoek was bij een Jenaplanschool voor

voortgezet onderwijs bleek dat op die school 60% van de leerlingen een hoger diploma haalde dan het advies van de basisschool deed vermoeden.

Ouders en de toekomst van hun kinderen

Ik wil dit artikel afsluiten met een uitspraak, afkomstig uit de werkgroep 'ouders' van de Nederlandse Jenaplan Vereniging: Als de wereld moet verande-

ren, kan dat alleen maar door mensen en om die te veranderen moeten we bij de basis beginnen, dus bij kinderen op school.

En scholen kunnen dat niet alleen, maar hebben de ouders daar bij nodig. ■

Hubert Winters is directeur van de Sint Paulusschool in Leeuwarden. dit artikel verscheen eerder in 'Ouders en School'.

Selma Wassermann

SERIEUZE SPELERS IN DE BASISCHOOL (1) - 'DAT KAN IK'

Rond 'spel' in de basisschool is veel te doen geweest en nog.

Het aantal publikaties er omheen is niet te tellen. Aan dergelijke publikaties is in dit blad regelmatig aandacht besteed. Nu start een korte reeks artikelen waarin wordt ingegaan op de inhoud van een Canadees boek: 'Serious Players in the Primary School'. 'Serieus spel', kan dat wel? Of gaat het om het serieus nemen van het spel in de basisschool? In dit eerste artikel worden pedagogische fundamenten gelegd.

Ik ben niet klein, ik ben vier

Onderschat nooit jonge kinderen, want als je dat doet kom je vaak voor verrassingen te staan. Jonge kinderen zijn meer dan alleen maar schattig. Ze zijn ook wijs, nadenkend, reflectief. Ze zijn slim, kunnen goed waarnemen en ze zijn heel gevoelig voor hun omgeving. Ze kunnen sprongen in inzicht maken, die volwassenen vaak verbaasd doen staan. Toen Jennifer het geduld van haar moeder weer eens tot het uiterste op de proef gesteld had riep de laatste in wanhoop uit: 'Jennifer, als je je niet weet te gedragen schrijf ik 'te koop' op je voorhoofd en zet ik je buiten neer. Waarop haar broer Hans van vier, die onmiddellijk de subtiele humor aanvoelde: 'Waarom neem je haar niet mee naar de winkel op de hoek? Daar kun je haar veel sneller verkopen.'

Kinderen nemen niet alleen snel informatie op uit de omgeving, maar geven er ook betekenis aan, door te vergelijken, te onderscheiden, syntheses te maken

en het te integreren met behulp van een dikwijls verfijnde intelligentie.

Als ze vier zijn hebben de meeste kinderen al een van de meest complexe en moeilijkste ontwikkelingsstapen tot een goed einde gebracht - het leren spreken. Zonder dat ze daarin les krijgen leren ze ingewikkelde instructies uitvoeren, nuances van toon en expressie herkennen en zelf gebruiken, evenals de subtiele boodschappen van de lichaamstaal. Zo leren ze ook de betekenis van talloze woorden kennen en kunnen nieuwe woorden bijna onmiddellijk in hun taal-schat inpassen. Zo zijn er nog veel andere aspecten van de taal die ze zonder formele instructie verwerven. Ze houden van rijmen en klanknabootsingen. Een kind van vier meldt bijvoorbeeld dat de melk zich niet op, maar onder de cornflakes bevindt. Ze spelen graag met de taal.

Een kind van vier jaar dat werd aangesproken met 'kleintje' reageerde zelfbewust: 'ik ben niet klein, ik ben vier!'

Onderzoekend spel

Als je jonge kinderen aan zichzelf overlaat kunnen ze intensief met dingen spelen, alleen of met anderen en voor langere perioden. Vaak gaat het hier om onderzoekend spel, zij zijn dikwijls fanatieke natuuronderzoekers, gericht op 'hoe het werkt' of 'hoe het gebeurt'. Ze houden van herhalen, hebben zowel plezier in steeds terugkomende dingen als in variatie. Ze kunnen tijden bezig zijn met hetzelfde, bijvoorbeeld met steeds maar weer proberen wat er gebeurt als je een steen in het water en op modder gooit, steeds onderzoekende wat de effecten zijn van wat je doet. 'Concentratieproblemen' is een etiket dat wij uitgevonden hebben om te verklaren waarom jonge kinderen geen belangstelling hebben voor de dingen die wij graag willen dat zij doen. Dit probleem is zelden van toepassing op kinderen die betrokken zijn bij zelfbedachte onderzoekjes. Als je jonge kinderen observeert kun je hun inventiviteit, hun plezier in het toetsen van ideeën, hun vermogen een activiteit vol te houden, hun creatieve oplossingen opmerken.

Kansen om het te leren

Goed-geïntegreerde, gezonde jonge kinderen hebben al een sterk gevoel ontwikkeld van 'dat kan ik'. Zij willen dingen zelf doen en ze scheppen veel genoeg in het laten zien wat ze kunnen. Hun ik, hun persoon, wordt daarin en daardoor bevestigd. Soms voelen zij zich zwaar beledigd als volwassenen tussenbeide komen en voor de kinderen doen wat zij

heel goed zelf kunnen. Zo wordt Teddy, 4 jaar, heel erg boos als zijn moeder, als ze haast heeft, zijn autogordel losmaakt nadat ze de auto geparkeerd heeft. 'Ik kan het zelf wel', roept hij dan, zwaar in zijn eer aangetast.

Carla ziet haar moeder worteltjes schrapen. 'Ik kan het ook', zegt zij en bedoelt daarmee: Geef mij een kans om het te leren. Als zij bezig kan zijn met zulke taken groeit haar bekwaamheid en zelfvertrouwen. In de ontwikkeling van jonge

van alles doen en daardoor hun keuzes en de gebieden waarop ze dingen willen en kunnen ondernemen ernstig beperken, als de pogingen van de kinderen tegemoet getreden worden met ongeduld of als ze belachelijk gemaakt worden, dan leren de kinderen dat ze het niet kunnen. Uit ontwikkelingspsychologisch onderzoek is bekend dat de zaden van 'ik kan' of 'ik kan niet' gedurende de eerste levensjaren gezaaid worden. Deze gegevens bevestigen dat de groei

hebben voor het werkelijke belang van de kinderen, om de smalle weg te gaan tussen teveel en te weinig doen, te weten wanneer je tussenbeide moet komen en wanneer je terughoudend moet zijn. Toch is het van groot belang dat kinderen op hun eigen kunnen leren vertrouwen, ook met het oog op een evenwichtige volwassenheid. Het tegendeel is: afhankelijke, onderworpen, gehandicapte volwassenen, die een gevangene zijn van de angst om te falen en van hun overtuiging dat zij het niet kunnen.

Het ontwikkelen van macht tot...

Het woord macht heeft een slechte reputatie. Als wij over macht denken, gaat het meestal om de negatieve betekenissen daarvan. We associëren het met onplezierige gevoelens en handelingen, met de behoefte anderen te domineren en over anderen te heersen, invloed op anderen uit te oefenen om ze ten eigen bate te gebruiken.

Macht heeft echter ook andere betekenissen, bijvoorbeeld de macht om door een toneelstuk het publiek tot tranen toe te bewegen, de macht van een spreker om mensen te raken, de macht van een idee dat tot handelen inspireert. De opwinding die je ervaart als je een (voor jou) buitengewone prestatie geleverd hebt, de bergtop bereikt hebt na een lange en zware klim, heeft ook te maken met macht in de positieve betekenis. Dit is een gevoel van macht tot... ('power to') of zelfmacht en dat versterkt ons ego: 'Ik kan dit!' 1)

De eerste, negatieve betekenis van macht is macht over.... en is al te vaak verbonden met geweld en wreedheid, teneinde persoonlijk gewin te behalen ten koste van anderen.

Macht om te... daarentegen heeft te maken met zelfvertrouwen en grotere persoonlijke autonomie, staan voor wat je wilt, vanuit een positieve grondhouding. Als het moeilijk gaat lopen dergelijke mensen niet voor de problemen weg en ze zijn in staat tot het maken van goed doordachte plannen. Problemen worden benaderd als uitdaging, met positieve energie. Zulke mensen, met hun vertrouwen in zichzelf, vervullen ons met vertrouwen in hen. Wetenschappers, bijvoorbeeld Nobelprijswinnaars,

kinderen is de behoefte om vaardigheden te demonstreren nauw verbonden met de ontwikkeling van het ego en de opbouw van het geloof in het eigen kunnen- de geest van 'dat kan ik' ('the can-do spirit').

Je kunt jonge kinderen horen zeggen: 'Laat mij het proberen', 'Ik kan het' en 'Kijk eens wat ik doe'. Kinderen vragen naar mogelijkheden om hun bekwaamheid te testen. Als dat bevestigd wordt groeit de waarneming van zichzelf als iemand die iets kan en worden deze positieve ervaringen bouwstenen in het proces van 'dat kan ik'. Het ik wordt versterkt, zelfrespect bloeit en het besef van persoonlijke macht- dat ik weet dat ik in staat ben om veranderingen in mijn omgeving of in mijzelf te bewerkstelligen- wordt verder ontwikkeld.

Geleerde hulpeloosheid

Als, daarentegen, deze behoeften om het zelf te doen, gefrustreerd worden, als volwassenen voor jonge kinderen

van 'dat kan ik'-kinderen de sleutel is voor effectief onderwijs, terwijl we tot elke prijs het omgekeerde moeten voorkomen, n.l. dat kinderen mentaal gehandicapt worden, dat ze een 'ik kan het niet'-kind worden.

Welke volwassene-met-verantwoordelijkheidsgevoel wil dat kinderen door zijn of haar handelen mentaal gehandicapt worden? En toch zijn er kinderen die dergelijke negatieve zelfbeelden ontwikkelen. Daarbij speelt het beeld dat jonge kinderen nog maar heel weinig kunnen een belangrijke rol. Interventies van volwassenen als over-bescherming en te sterke controle dragen er het hunne aan bij. Er zijn volwassenen die dergelijke interventies hanteren vanuit het (onterechte) besef dat zij anders kinderen verwaarlozen! Wie van ons voelt het niet kriebelen om kinderen 'te hulp te schieten', als we hen zien worstelen met het uitpakken van een cadeautje, het in het slot steken van een sleutel, bij het uitdoen van een regenjas? Het is heel moeilijk, zelfs voor volwassenen die oog

zijn nogal eens zulke mensen. Ze weten of vermoeden dat er een oplossing moet zijn en ze houden vol bij het zoeken ernaar.

Voorwaarden voor groei

Onder welke condities kan de macht-om-te groeien? Hoe kunnen mensen groeien in geloof in eigen kunnen? Hoe kan het stagneren of in zijn tegendeel verkeren, leidend tot een onverzadigbare behoefte om macht over anderen uit te oefenen? Hoe ligt de relatie tussen macht-om-te en macht over?

Het gaat hier om een emotionele basis-behoefte. Kinderen die opgroeien in omgevingen waarin zij liefde krijgen, waar zij voelen erbij te horen, zich lichamelijk en gevoelsmatig veilig voelen, groeien op tot emotioneel gezonde volwassenen. Dit in tegenstelling tot het opgroeien in negatieve omgevingen. Ernstige emotionele verwaarlozing leidt vrijwel altijd tot grote problemen voor het kind en zijn omgeving, zoals agressie, overdreven onderdanigheid, terugtrekgedrag, regressie tot primitiever gedragsvormen. Dit geldt ook voor de ontwikkeling van het besef van persoonlijke macht. Als kinderen werkelijk keuzes kunnen maken in zaken die voor hen belangrijk zijn en mogelijkheden tot experimenteren krijgen kan er een gezond zelfbewustzijn ontstaan. We laten hen dan merken dat we in hen geloven en daardoor leren ze in zichzelf en hun eigen mogelijkheden geloven.

Wanneer kinderen is deze behoefte gefrustreerd worden ontstaan er problemen. Volwassenen laten kinderen merken dat zij er niet op vertrouwen dat kinderen zelf beslissingen kunnen nemen. De kinderen leren dat zij het niet kunnen. Het is niet verbazingwekkend dat zulke kinderen vaak een overdreven behoefte ontwikkelen om macht over andere mensen (en bijvoorbeeld dieren) uit te oefenen. Daarbij gaat het om een compensatie voor het gebrek aan persoonlijke macht en zelfvertrouwen, tot uiting komend in vormen van agressie: anderen martelen, discrimineren, dominant gedrag vertonen (met hardspelende radio over staat lopen), geen rekening willen/kunnen houden met anderen, politiek geweld, etc. Steeds zeggen zij daarbij: 'kijk naar mij, ik ben machtig'.

Maar van binnen zijn zij bang.

Het gebeurt ook veel subtieler: mensen 'op hun plaats zetten', laten wachten, veel waarde hechten aan statussymbolen (auto's, kleding, exclusieve vakanties, etc.). Maar als je er doorheen kijkt gaat het ook hier om het compenseren van innerlijke tekorten.

Niet-bevredigde behoeften aan macht tot... kunnen nooit bevredigd worden door handelingen die zijn gericht op macht over...Hoe meer macht over..men heeft, hoe meer men er van wil hebben. Men kan bijvoorbeeld gevangen zijn in een steeds maar voortgaande spiraal van steeds meer materieel bezit willen hebben.

Naast deze uitingen van agressie wordt het andere uiterste van de gevolgen van persoonlijke machteloosheid gevormd door mensen die het opgegeven hebben, zich terugtrekken, overdreven gehoorzaam en onderdanig zijn, masochistische neigingen hebben, faalangstig zijn. Deze handicap maakt hen als volwassenen kwetsbaar voor het streven naar macht over..., van anderen.

Mensen die zich voldoende krachtig voelen van binnen hebben weinig behoefte om macht over anderen uit te oefenen en nog minder om anderen toe te staan hun leven te beheersen.

Respecteren van kinderen als personen

Volwassenen (ouders, leraren, anderen) zorgen voor de condities voor een gezonde lichamelijke en geestelijke ontwikkeling van de kinderen. Deze zijn hierboven al genoemd. Als eerste daarvan wordt respect voor kinderen als personen en hun recht zelf keuzes te maken besproken. Als kinderen zich gerespecteerd voelen wordt dat aspect van hun persoon versterkt waarop alle gezonde psychische groei voortbouwt: hun zelfrespect. Het respecteren van kinderen als persoon omvat ook de ruimte die wij hen geven om belangrijke keuzes te maken. Zij leren zo dat wij hen zien als een eigen persoon, niet als verlengstuk van onszelf. Kinderen die hun eigen keuzes kunnen maken leren in toenemende mate zichzelf zien als onafhankelijke personen, die invloed kunnen uitoefenen op hun omgeving. Zij leren zichzelf zien als personen met een eigen waarde en

waardigheid. 2)

Natuurlijk betekent dit niet dat kinderen over alles wat zij doen (al) zelf kunnen beslissen. Dat zou absurd zijn. Er zijn grenzen, die samenhangen met het gevaar van lichamelijke en geestelijke beschadiging. Keuzes worden nooit gemaakt uit onbeperkte mogelijkheden. Het is al heel belangrijk als kinderen leren kiezen uit drie of vier mogelijkheden. Het moet om eerlijke keuzes gaan, die aangeboden worden als dat relevant is. Kinderen moeten ook leren kiezen. Het versterken van kinderen betekent dat zij steeds meer keuzes kunnen maken en dat hun beslissingen gerespecteerd worden. 3)

Respect voor kinderen toon je niet door hen zogenaamd in bescherming te nemen en hen bijvoorbeeld te zeggen dat wat zij als waar beschouwen onwaar is.

Respect voor kinderen toon je ook niet door alles wat kinderen zeggen en doen uitbundig te prijzen. Integendeel, overdreven prijzen is even schadelijk als negeren, omdat het schijn-respect is en niet echt ingaat op wat de kinderen zeggen en doen.

Respect toon je door interacties die werkelijk aandacht geven aan wat kinderen te zeggen hebben, door te proberen te begrijpen wat er gezegd wordt en welke gevoelens en gedachten daar achter zitten en door onze niet-oordelende acceptatie van deze gedachten en gevoelens. De communicatie van respect voor kinderen verschilt niet wezenlijk van die van volwassenen onderling.

Keuzes respecteren

Scholen die kinderen veel substantiële keuze-mogelijkheden bieden, ook van WAT ze kunnen doen zijn plaatsen waar kinderen meer mogelijkheden hebben om hun zelfmacht te versterken.

Enkele voorbeelden:

Een onderbouw-groep kiest activiteiten voor vrij spel. Ze kiezen een voor een uit: puzzels, lezen, knippen en plakken, LEGO, gezelschapsspellen. Jaime kiest LEGO. Het is nu al de vijfde keer achtereen dat hij LEGO kiest en de groepsleidster maakt zich even zorgen: beperkt dit kind zich niet in zijn spelervaringen tot één soort materiaal? Maar hoe commu-

niceer je zoiets naar het kind toe en toon je tegelijkertijd respect voor de keuze?

'Je houdt echt van LEGO, Jaime, denk ik. Je kiest het elke keer weer.'

Of: 'LEGO is altijd je eerste keus, Jaime. Het lijkt wel of je niets anders wilt kiezen'. In beide voorbeelden wordt de keuze van Jaime gerespecteerd. In beide reacties zit ook de impliciete vraag aan Jaime verpakt om over zijn keuze na te denken, in relatie tot andere keuzemogelijkheden. Beide reacties laten de uiteindelijke keuze over aan Jaime zelf.

Het kan ook anders: 'Jaime, je hebt deze week nu vijf keer LEGO gekozen. Het wordt tijd dat je nou eens iets anders kiest'. Of: 'nou Jaime, heb je deze week al niet genoeg LEGO gehad. Denk je niet dat het goed is dat je eens iets anders kiest?' Of: 'Je hebt de puzzels nog niet gehad, dus kun je vandaag beter daar naartoe gaan. Je kunt niet de hele tijd alleen maar LEGO doen, Jaime'.

Deze reacties tonen geen respect voor de eigen keuzes van het kind, ontkennen en manipuleren deze, nemen feitelijk de echte keuze weg van het kind.

Het is niet moeilijk om jonge kinderen niet te respecteren. Ze zijn fysiek kleiner, hebben hun behoeften nog niet onder controle, zijn spontaan en in volwassen ogen 'grillig' en zeer vermoeiend. We kunnen hen nog manipuleren. Maar we geven hen daarmee tevens een voorbeeld van een volwassene, die macht uitoefent over anderen en die de keuzes van anderen niet respecteert. Dat moeten we ons bewust zijn.

Actief leren en spelen

De eerste voorwaarde voor het stimuleren van de geestelijke groei van jonge kinderen is dus: respect voor eigen keuzes tonen. De tweede voorwaarde is: het scheppen van uitdagende situaties, waarin ze zelf moeten denken. Dat begint al heel vroeg, als baby en gaat zo verder.

In de school moeten we daarop verder bouwen (en eventueel gemiste kansen alsnog en voorzover mogelijk bieden). Daarom moeten we achtereenvolgens nadenken over:

- een klas/school die gericht is op het uitbouwen van 'dat kan ik...';
- de rol van de leerkracht;
- hoe je spel voorbereidt en tot spel uitdaagt;
- hoe spel bij kan dragen aan de verschillende onderdelen van het leerplan;
- wat je na het spel kunt en moet doen.

Centraal hierin staat een speelleermodel, met de fasen: spel-reflectie op het spel- hernieuwd spel.

Daar zullen we een volgende keer op verder gaan. ■

Bewerking (door Kees Both) van delen van hoofdstuk 1 van: *Serious Players in The Primary Classroom*, van Selma Wassermann. Uitgegeven door Teachers College Press, New York/London, 1990. Met toestemming van de schrijfster.

Selma Wassermann is hoogleraar aan Simon Fraser University, Vancouver, Canada. Zij schreef o.a. (samen met Louis Rath) over leren denken en waardenontwikkeling.

NOTEN

1. Zie hierover ook het mooie boekje van Jan van Haaren- Macht en onmacht in individu en groep, Nelissen, Baarn, 1985.

Het werd besproken in *Mensen-kinderen*, jrg. 1, nr. 2

2. Hier wijs ik er op dat de vorm van differentiatie waarbij kinderen kunnen kiezen WAT zij doen (en niet alleen hoe, wanneer, met wie en waar) personaliseren genoemd wordt. Zie daarover o.a.: Boes, A. W. (1992), *Jenaplan, historie en actualiteit*, CPS, Hoevelaken, p. 75, e.v.

3. Er is helaas ook veel schijnvrijheid: je mag kiezen, als je maar kiest wat ik wil. Het doet denken aan de Engelse koning die, toen er een nieuwe aartsbisschop gekozen moest worden, tegen de kanunniken zei: 'ik gebied jullie een vrije verkiezing te houden, maar ik verbied jullie iemand anders te kiezen dan Richard, mijn secretaris'.

Zie ook: Bestuur Stichting Jenaplan (1976), *De herkenbaarheid van de Jenaplanschool 8- De Jenaplanschool en de hoepel van Holt*, Pedomorfose 31, november 1976.

Naar aanleiding van een artikel over 'Jenaplanonderwijs' in de landelijke pers ontving de redactie een aantal jaren geleden een briefkaart. Een deel daarvan volgt nu:

'In dit artikel lijkt me het Jenaplan heel goed, ik heb er te weinig van geweten, merk ik nu. Voor mij hield het Jenaplan in: een janboel in de klas en merkwaardig rekenen! Dat is nu wel rechtgezet. Al dacht ik toch na dit artikel te hebben gelezen: Zou Riek op zo'n school wel hebben mogen meezingen? Of zeggen dan de kinderen, in plaats van de meester, dat het geen gehoor is? En dat lijkt me eigenlijk nog ellendiger!



TOM ANNEKE

Denkend aan spel zie ik al gauw Anneke voor me. In haar wereld lijken werkelijkheid en verbeelding naadloos inelkaar over te lopen. Ze heeft aan een halve suggestie genoeg om over te stappen. Een vogel in de houtwal, een papiertje in de wind, een vreemde auto voor de deur.....

We zijn in het speellokaal.

'Ogen dicht en stel je voor: Duizend jaar ben je een steen geweest en nu ontwaak je langzaam uit de betovering. Je voelt water om je heen spoelen. Je hoort het geruis van bomen. Maar verder is het stil...' En Anneke speelt!

Ze heeft de laatste tijd weer een thema: het verloren zusje. Dat heeft te maken met een verdronken zusje uit haar vaders jeugd, weet ik. Ook nu weer komt ze in het verhaal voor. 'In het water...' mompelt ze, 'Diep in het water...' Ze kijkt zoekend om zich heen. Iets verderop ligt Nynke. Die moet nog wakker worden. Anneke raakt haar zachtjes aan: 'Heb jij mijn zusje ook gezien?'

'Nee!'
'Nee?'
'Nee, want ik bèn je zusje...'
Samen spelen ze verder.

Op het schoolfeest zag ik haar. Haar ogen glansden en een vage glimlach speelde om haar lippen. Ze liep, nee: ze bewoog zich door de school. Hier wordt gespeeld, schoot het door me heen, Anneke speelt en het spel is haar element. Ze wordt er mooier van.

Wat een verschil met dat onzekere ginnegappende stelletje jongens achter haar: Ninos voorop, oudleerling met zowaar al een vaag snorretje op de bovenlip, samen met een stel vrienden. Ze hebben elkaar voortdurend nodig: een grijns, een stomp, een pesterijtje.

'Hé, Anneke..... ken je me nog?!'
Anneke glimlacht en sleurt de hele troep, als aan een onzichtbare draad, moeiteloos drie keer de hele school door voordat ze reageert: 'Hé, Ninos jij hier ook? Sorry hoor, ik herkende je bijna niet met die snor.....' Ninos is prompt totaal uit zijn balans en krijgt het zwaar te verduren. De meute mept en loeit en tuimelt doorelkaar.

Anneke trekt verbaasd de wenkbrauwen op: 'O, wat interessant! Wie heb je dáár bij je?!'

Twee weken later.

Collega Rinze van de bovenbouw komt ongewoon laat de koffiekamer binnen. 'We hadden een gesprek,' legt hij uit. 'De stukken vlogen er af. Je kent dat wel.'

'Waarover ging het?'

'Nou, Anneke en Nynke en nog een paar meiden waren gister bij de Leyen wezen zwemmen. Daar waren ook jongens. Afijn, eerst wat omelkaar heen draaien en zo.... (Schitterend trouwens hoe Nynke dat tot in de nuances weet te vertellen: je ziet het gebeuren.) Toen kregen ze een ijsje. En tenslotte hebben ze nog een les plankzeilen gehad.....'

'.....?'

'Nou, toen zei Teunis dat-ie het behoorlijk stom vond om zomaar bij die jongens op de surfplank te stappen.

'Je lijkt m'n moeder wel,' zei Anneke, 'die zeurt ook altijd zo...' En daar brandde de discussie los! Een half uur minstens. En iedereen deed mee. Schitterend.'

Rinze slurpt tevreden zijn koffie.

'Ik heb zelf eigenlijk helemaal niks gezegd,' constateert hij plotseling verbaasd. 'Ik had niet het idee dat iemand geïnteresseerd was in mijn mening.....'

RECENSIES

Pieter Quelle

CHAMBERS, EEN GEBOREN VERLEIDER

Een vraag die mij vaak door onderwijsgevendenden wordt gesteld is: 'Hoe moet je creativiteit stimuleren?' 'Hoezo?', vraag ik dan. 'Nou, kinderen zijn tegenwoordig niet meer zo creatief en ik word er zo moe van om steeds iets nieuws voor ze te bedenken', luidt dan een doorsnee antwoord. Daaruit blijkt dan hoe deze onderwijsgevende denkt over creativiteit (= kunstzinnig) en over het stimuleren van creativiteit (= ideeën aandragen).

Om ze iets verder te helpen in hun eigen denken vraag ik ze dan een artikel te lezen van Ad Dudink over creativiteit. In

dat artikel maakt Dudink een onderscheid tussen de creatieve persoon, het creatieve produkt, het creatieve proces en de creatieve omgeving. Dudink geeft ook aan dat voor het onderwijs de creatieve omgeving het meest interessante onderwerp is om zich in te verdiepen. Want creativiteit leer je niet aan, maar kun je wel uitlokken of remmen. Inzicht krijgen in belemmerende en stimulerende omgevingsfactoren is dus voor onderwijsgevendenden die creatief gedrag willen bevorderen van wezenlijk belang. Ik hanteer deze inleiding om duidelijk te

maken dat een essentieel onderwijsgedrag getypeerd kan worden met het woord 'uitlokken'. Kinderen uitlokken tot... het opdoen van bepaalde ervaringen, het uitvoeren van experimenten, het stellen van vragen, het verrichten van handelingen.

Nog pregnanter geformuleerd: goed onderwijs is het systematisch uitlokken van reacties van kinderen.

Dat is belangrijk om te onthouden, als we de vraag willen beantwoorden hoe we het lezen van kinderen kunnen stimuleren. En met het lezen bedoelen we in dit geval niet het technisch lezen of het lezen van informatieve boeken, maar het lezen van literatuur. Weer anders geformuleerd: 'Hoe kunnen volwassenen kinderen helpen dat ze van boeken genieten?' Aidan Chambers heeft daar twee

boeken over geschreven onder de titel 'De leesomgeving' en 'Vertel eens'.

Als ik dit boek ga lezen, is mijn verwachting, dat ik er allerlei adviezen en praktische tips in lees hoe ik, door omgevingsfactoren te beïnvloeden, kinderen kan uitlokken om te gaan lezen, juist ook in boeken van schrijvers waar ze nog nooit van hebben gehoord en hoe ik dat lezen kan intensiveren. Hoe ik kinderen zo ver kan krijgen dat ze taal begrijpen die niet eenduidig is, maar metaforisch, hoe ze dus competentere worden in het lezen van boeken. Ik wil ook lezen over hoe belangrijk voorlezen is, voor jonge kinderen en voor oudere; hoe belangrijk het is dat boeken onder handbereik zijn, dat kinderen mogen snuffelen; dat er in het onderwijs tijd wordt uitgetrokken om te mogen lezen (en niet alleen door de kinderen die het eerst met het andere werk klaar zijn) en dat leeservaringen mogen worden uitgewisseld. En ook dat ik mag lezen waarom dat allemaal zo belangrijk is. Een stukje theorie dus.

Deze verwachtingen worden volledig waargemaakt. Chambers weet zeer goed waarover hij schrijft. Hij heeft een schat aan ervaringen van hemzelf en van anderen verwoord. Kort en puntig geformuleerd en daardoor zeer leesbaar. In

dit verband dient ook een compliment te worden gemaakt aan Joke Linders die de boekjes prima heeft vertaald en waar nodig de Engelse situatie aan de Nederlandse heeft aangepast.

Chambers begint met het ontvouwen van zijn 'leescirkel'. Het lijkt zo eenvoudig maar is zo wezenlijk. 'De leescirkel toont aan dat lezen meer is dan je ogen over de woorden van een bladzijde laten glijden... Zij die zich bezig houden met het lezen van kinderen moeten ervoor zorgen dat kinderen aan dat leesspel deel kunnen nemen: als tekstschrijver (de tekst herschrijven), als regisseur (de tekst uitleggen), als acteur (de tekst spelen), als toeschouwer (actief reageren op de tekst) en als criticus (becommentarieren, uitleggen en bestuderen)'.

Zijn leesstimulerende activiteiten zijn begonnen bij zelfonderzoek: 'Als kind waren we allemaal geïnspireerd door wat anderen, die wij de moeite waard vonden en naar wie we graag luisterden, te vertellen hadden over de boeken die zij gelezen hadden. Vanwege hun aanbevelingen waren wij die boeken gaan lezen. En voor ieder van ons gold dat we ook geïnspireerd werden door wat we ons zelf over onze leeservaringen hadden horen zeggen.'

Zelfonderzoek en luisteren naar de bevindingen van anderen, de kern van de literaire leespiraal. Wie daar een keer in 'verstrikt' is geraakt, verslingerd raakt aan boeken, is verloren en wil meer van hetzelfde en meer van het andere en de ervaringen delen met anderen.

Een goed verteller is een geboren verleider. Hij verleidt ons om verder te luisteren of te lezen. Dat vak beheerst Chambers op het niveau van fictie en van kunsteducatie. Het is een genot om zijn boeken te lezen.

Iedereen die beroepsmatig met het stimuleren van lezen bezig is, moet gauw naar de boekhandel en beide boeken kopen, en lezen natuurlijk, en daarna vooral met collega's bespreken. ■

BESPROKEN WERD

-De leesomgeving, hoe volwassenen kinderen kunnen helpen van boeken te genieten
door: Aidan Chambers

uitgegeven door: Querido 1995, ISBN 90 214 5742 3. Prijs f25.-

-Vertel eens, kinderen, lezen en praten
door: Aidan Chambers

Querido 1995, ISBN 90 214 5742 3.
Prijs f32,50

Kees Both

KINDEREN ALS MEDEBURGERS

'...moet worden geconstateerd dat de school zijn leerlingen nog vooral een individualistisch mensbeeld meegeeft. Alles draait om jouw prestaties, om de beste plaats voor jou, om hulp bij jouw problemen. Die beeldvorming is uiteraard niet voorbehouden aan het onderwijs, maar vormt een spiegel van de moderne cultuur en maatschappij.....

Wie opgroeit in een gemeenschap (de school), die het gemeenschappelijke ontmoedigt ontwikkelt geen gemeenschapszin. Wie niet leert dat samenwerking met, en respect voor anderen een middel tot vooruitgang kan zijn, wordt slechts voorbereid tot het lopen van een rat race. Een samenleving die, door een gestadige verlenging van de schoolloopbaan, jeugdigen steeds langer eigen verantwoordelijkheden ontzegt, kan jeugdigen moeilijk een gebrek aan sociaal

gevoel verwijten. En een school die zegt de betrokkenheid van kinderen op prijs te stellen en te willen stimuleren, maar hen daartoe vervolgens te weinig gelegenheid biedt, ondermijnt al op jeugdige leeftijd het vertrouwen in het democratische gehalte van de samenleving. De pleidooien voor de versterking van normen en waarden en het herstel van de pedagogische opdracht van de school komen zo in een merkwaardig daglicht te staan.'

Enkele citaten aan het eind van een boek over de maatschappelijke participatie van kinderen en jongeren. Het boek heet 'Kinderen als medeburgers, kind- en jeugdparticipatie als maatschappelijk opvoedingsperspectief' en het is geschreven door Micha de Winter, hoogleeraar aan de Rijksuniversiteit Utrecht.



De meeste pedagogische bemoeienissen richten zich, zo laat hij zien, op:

- a. het individu en diens ontwikkeling;
- b. de problemen die daarin kunnen optreden.

De relatie met de samenleving raakt steeds meer uit beeld. Kinderen komen bijvoorbeeld steeds minder en steeds later in contact met de wereld van de arbeid en andere sectoren van de samenleving. Bovendien wordt de jeugd sterk als een ontwikkelingsfase gezien, waarin problemen kunnen optreden, die later grote maatschappelijke consequenties (bijvoorbeeld criminaliteit of gezondheidsrisico's) kunnen hebben. Problemen die je moet zien te voorkomen, door ze vroegtijdig te onderkennen en ook verder aan preventie te doen. Zie de geweldige inspanningen rond screening op potentiële problemen, remediërende programma's, etc. Maar wordt het paard zo niet achter de wagen gespannen? Zou je ook aan de andere kant kunnen beginnen, niet bij wat kinderen en jongeren niet kunnen, maar juist bij hun sterke punten?

Zeker dit laatste punt (zie het in dit blad gepubliceerde artikel over 'Voortbouwen op de sterke punten van kinderen', januari, 1993), maar ook wat daaraan vooraf gaat is voor lezers van Mensen-kinderen niets nieuws. Ik had bij het lezen van dit boek de ervaring van het feest der herkenning: eindelijk weer eens iemand die een geluid laat horen waarop ik voluit 'amen' kan zeggen! Dergelijke geluiden van een universitaire pedagoog zijn zeldzaam.

Het boek is als volgt opgebouwd:

In het eerste deel worden de bouwstenen ontwikkeld: jeugd in onze tijd, die vooral als 'probleemjeugd' wordt gezien. Een verkenning van de begrippen 'participatie' en 'burgerschap' en de relatie daartussen, evenals 'kinderparticipatie'. Daarbij wordt de blik ook verbreed tot de 'Derde Wereld'. Dit deel wordt besloten met een ontwikkelingspsychologisch hoofdstuk, waarin wordt aangetoond:

- dat kinderen niet automatisch kunnen participeren, maar de gelegenheid moeten hebben om het te leren;
- dat de ontwikkelingspsychologie min of meer een blinde vlek heeft voor de sociale context en sterk gericht is op het individu; uitzonderingen zijn de Amerikaan Uri Bronfenbrenner, die 'ecologisch ontwikkelingsonderzoek' doet en de Britse

" ... er is zoiets ontstaan als een vacuüm in maatschappelijke opvoedingsprocessen. De socioloog Abram de Swaan heeft dat geanalyseerd als het verdwijnen van de bevelshuishouding. Daarvoor is de onderhandelingshuishouding in de plaats gekomen. Veel moderne ouders willen gelijkwaardig zijn aan hun kinderen, waardoor er een gezagsvacuüm optreedt. Ik denk wel eens dat we als moderne ouders doorslaan, ieder is gelijkwaardig. Ik ben een voorstander van de emancipatie van kinderen, maar kinderen zijn geen volwassenen. Zij hebben volwassenen nodig die zeker zijn van zichzelf, die kennis en ervaring hebben en die niet bang zijn op te treden en dan niet op die ouderwetse bevelsachtige manier. Mijn pleidooi voor kinderpaticipatie is geen terugkeer naar de jaren '70 en de anti-autoritaire opvoeding, maar een oproep aan mensen die verantwoordelijk zijn voor kinderen, thuis, op school en in de buurt.

We moeten kinderen de gelegenheid bieden verantwoordelijkheid voor hun leefomgeving te oefenen. De nadruk ligt op oefenen, kinderen beschikken nog niet over de capaciteiten en de houding die ze later nodig hebben, en ook pubers hebben begeleiding nodig. Participatie wil zeggen deel uitmaken van de kosmos van het gezin en van de maatschappij. Later in de samenleving hebben ze als volwassen burgers ook te maken met belangentegenstellingen, je hebt het later als individu ook niet voor het zeggen. Je moet ze de illusie niet meegeven, dat ze kunnen doen wat ze willen. Je kunt ze wel leren dat ze een stem hebben, dat ze gerespecteerd worden en dat ze niet de enigen zijn die iets te berde te brengen hebben"

Micha de Winter, in een interview in *Pedagogiek in Praktijk*, jrg. 1 (1995), nr. 2

Margaret Donaldson ('Hoe leert mijn kind?'), die overtuigend laat zien dat Piaget tekort doet aan de sociale vermogens van kinderen, dat kinderen, mits daartoe uitgedaagd, tot veel meer in staat zijn. In een historisch-pedagogisch overzicht wordt aandacht gegeven aan de jaren '20 van onze eeuw, met een echte jeugdcultuur (o.a. de 'Wandervögel'-beweging) en de Reformpedagogiek, die beide veel aandacht gaven aan het participeren van kinderen in opvoeding en onderwijs, mede met het oog op het oefenen van burgerschap.

Het tweede deel beschrijft de kinderpaticipatie in achtereenvolgens:

- het lokale jeugdbeleid, met o.a. aandacht voor het onderzoek van het ook onder Jenaplanners bekende duo Bleeker en Mulderij naar een 'kindvergeten' (of juist niet) woonomgeving; bovendien wordt het actie-onderzoek door en met kinderen en jongeren genoemd als participatievorm (zie de artikelen van Arjen Wals in *Mensen-kinderen*, maart en mei 1992);
- het onderwijs, waarbij hij onder andere schrijft:

'Onderwijs is, net als lokaal jeugdbeleid, per definitie een burgerschapsvormende context. Of de school activiteiten in dat kader nu als een expliciet onderdeel van het curriculum han-

teert, of dat ze die juist angstvallig probeert te vermijden, zij is altijd bezig kinderen en jeugdigen een beeld van de maatschappij en de eigen positie daarin te geven. Door de onvermijdelijkheid van dit socialisatieproces wordt het des te belangrijker om goed naar de vorm en inhoud van dat proces, alsmede naar de mogelijke effecten daarvan te kijken'.

elders schrijft hij dat het niet voldoende is om over maatschappelijke verantwoordelijkheid met de leerlingen na te denken (hoe belangrijk dat ook is), maar de kinderen binnen de school moeten kunnen oefenen in maatschappelijke verantwoordelijkheid en tevens moet er een open verbinding zijn met de samenleving buiten de school; hij geeft voorbeelden, o.a. de Werkplaats van Boeke, Freinet- en Jenaplanscholen;

- de jeugdzorg, waarbij kinderen en jongeren bijna per definitie objecten van zorg zijn.

 In het slothoofdstuk wordt alles nog eens toegespitst en samengevat.

Het boek is goed geschreven, maar voor mensen in de praktijk te breedsprakig. Je zou voor hen een beknopte versie wensen. Voor het onderdeel 'antropologie van het kind' in initiële opleiding en nascholing is het 'gefundenes Fressen'. In verband met de maatschappij-visie

van de Jenaplanscholen (basisprincipes 6 t/m 10) vinden we in dit boek veel materiaal. En met name ook scholen voor voortgezet onderwijs en PABO's zouden zich dit boek moeten aantrekken. Alleen al participatie in het vormgeven en beheer van de ruimte (en daarvoor betrokkenheid bij die ruimte) zou daar al heel wat problemen voorkomen en mogelijkheden openen voor andere oefensituaties in democratisch handelen. Daarom: zeer aanbevolen! ■

Ad Boes

EEN GEGEVEN RELATIE

Het is bekend dat de positie in de kinderrij van grote betekenis is voor de ontwikkeling van de persoonlijkheid van een kind. Er zijn algemene oordelen over de positie van oudsten, jongsten, een jongen als enige in een gezin met meisjes, enz. Op dit gebied bestaat er niet veel literatuur. Het boek van Frits Boer, 'Een gegeven relatie', voorziet in een behoefte. Ik acht het een must voor ieder die in het onderwijs belangstelling heeft voor de totale ontwikkeling van een kind. Onze eigen ervaring op dit gebied is per definitie beperkt, het boek geeft een welkome aanvulling. Populaire oordelen worden in het boek nogal eens onder kritiek gesteld.

Ad Boes

HAAL EEN MUSEUM IN SCHOOL

De reeks onderwijskundige brochures heeft een opvolger gekregen in een reeks met de naam 'JSW-boek', waarin inmiddels zes deeltjes zijn verschenen. Ze zijn bij abonnement en los verkrijgbaar. Ik bespreek twee deeltjes.

Het is bekend dat kinderen graag verzamelingen aanleggen. In menig kinderboek wordt aandacht besteed aan de broekzak die allerlei voor kinderen boeiende materialen bevat.

Rita Baptiste sluit bij de behoefte aan en maakt die onderwijskundig vruchtbaar. In de inleiding spreekt Bert Kouwenberg over een 'oproep aan doeners, dromers en durvers om samen met kinderen op

NOOT

Het blad 'School en godsdienst' (uitgegeven door het KPC, Postbus 482, 5201 AL 's Hertogenbosch, 073-247247) besteedde het nummer van juli 1995 aan het thema: 'De school als werk- en leefgemeenschap', met bijdragen van Joop Haverkort, Lennart Vriens en Kees Both. In de laatstgenoemde wordt ook expliciet aandacht gegeven aan de visie van "Kinderen als medeburgers".

BESPROKEN WERD

Kinderen als medeburgers
door: Micha de Winter
uitgegeven door De Tijdstroom, Utrecht,
1995.
ISBN 90 352 1537 0., 198 blz.
Prijs f 49.-

Wie het boek leest, zo heb ik zelf en bij anderen ervaren, gaat eerst op zoek naar zichzelf. Dat levert bevestiging van oordelen, ook correcties daarvan. Je denkt al gauw dat een bepaalde eigenschap het gevolg is van je positie in het gezin waaruit je voorkomt, maar andere factoren waren kennelijk belangrijker. Ik gebruik het boek in de opleiding bij de opdracht kinderbiografie, waarbij studenten gedurende drie jaar de ontwikkeling van een kind volgen. Zij ervaren het gelezene als uiterst waardevol, ook voor een beter gefundeerd zelfbeeld.

In het boek komen onder andere aan de orde het opgroeien in een groot gezin, tweelingen, oudste en jongste zijn, enig

kind zijn, adoptie en pleegkind, maar ook ziekte en dood, mishandeling en seksueel misbruik. De auteur maakte gebruik van gegevens uit onderzoek en van ervaringen in zijn psychotherapeutische praktijk.

Conclusie: zeer aanbevolen, voor elke personeelsbibliotheek. Het is zeker ook een boek waaraan in de ouderkrant van de scholen aandacht besteed zou moeten worden. Het is uitstekend leesbaar. ■

BESPROKEN WERD:

Een gegeven relatie
door: F. Boer
uitgegeven door: Prometheus Amsterdam,
1995
ISBN 90 5333 082 8, prijs f 34,90

voor heel gewone dingen. In een eigen museum heeft een kind 'de wereld op huiskamerformaat' in handen.

Als leerkracht van een school in een Haagse binnenstadswijk bezocht de auteur met kinderen onder andere het museum voor Volkenkunde in Rotterdam, waar ze het 'Dierbare-dingenmuseum' aantroef, een verzameling kastjes en lievelingsdingen van bekende en onbekende mensen. Geïnspireerd door museum-ervaringen liet de auteur voor de school schotten maken waarmee steeds weer andere ruimtevormen geconstrueerd kunnen worden. Als ze met een aantal kinderen naar een museum was geweest, met haar hele klas bleek organisatorisch en financieel niet steeds haalbaar, probeerde ze samen met hen het schoolmuseum in te richten,

opdat ieder er bij de thematiek betrokken zou kunnen worden.

Er wordt beschreven hoe een museum van speelgoed tot stand kwam, nog uitvoeriger gebeurt dat met de onderwerpen sporenmuseum en bioscoopmuseum. Er wordt duidelijk gemaakt dat het niet bij kijken blijft: tal van activiteiten komen uit de musea voort.

Het museum krijgt in de loop van het verslag een vaste plaats in de school.

Een buitengewoon aanstekelijk boekje, dat ook aantoonbaar maakt dat er voor het opzetten van deze activiteiten veel komt kijken, niet in de laatste plaats het tomeloze enthousiasme van de auteur zelf. Ik mis wel een verwijzing naar Freinet-lite-

atuur waar ik een vergelijkbare praktijk al eerder ben tegen gekomen.

Een heel welkome aanvulling bij de wo-mappen. ■

BESPROKEN WERD:

Haal een museum in school door: R. Baptiste

uitgegeven door: Zwijzen Tilburg

ISBN 90.276.3334.7, prijs f 29,50

Ad Boes

DE ORDE IN ORDE, VERNIEUWD

In de reeks onderwijskundige brochures verscheen destijds 'De orde in orde', geschreven door Victor van Geel. Een herziene en uitgebreide versie is in de nieuwe reeks verschenen onder de titel 'De orde in orde, vernieuwd'. Ook dit boekje zal zijn weg vinden. Het krijgen en behouden van overzicht over kinderen in het onderwijs is en blijft een 'hot item'.

De oriëntatie van de auteur is breed. Er zijn tal van mogelijkheden om de interactie tussen kinderen en volwassenen in gunstige zin te beïnvloeden. Het boekje geeft zowel in theoretisch als praktisch

opzicht veel informatie en, wat belangrijker is, stof tot overdenken en uitproberen.

Het ligt voor de hand dat vooral beginners in het thema zijn geïnteresseerd, maar er is ook een andere doelgroep. Er wordt nu in veel scholen aandacht besteed aan het helpen van pas beginnende leerkrachten. Dat is niet gemakkelijk, voor beide partijen. Wie ervaren is kan zich moeilijk inleven in problemen van beginners, terwijl beginners gauw opkijken tegen wie het geven van onderwijs, zo lijkt het, moeiteloos afaakt. Als

beiden het boekje doornemen ontstaat structuur in begeleidingsgesprekken, waarbij ervaringen en opvattingen (minstens zo belangrijk!) kunnen worden uitgewisseld. Zo kan worden voorkomen dat beginners menen ervaren leerkrachten slechts te moeten navolgen. Leren orde houden is een proces, waarvoor wel richtlijnen, maar geen vaste regels gelden en waarin je je eigen weg moet vinden. ■

BESPROKEN WERD:

De orde in orde, vernieuwd

door: V. van Geel

uitgegeven door: Zwijzen Tilburg

ISBN, 90.276.3332.0, prijs f 29,50

