

jaargang 11 - nummer 2 - november 1995

# MENSEN *Kindereen*

Tijdschrift voor en over Jenaplanonderwijs



**IN DIT NUMMER:  
KINDEREN BEGELEIDEN  
KINDEREN**

Jaargang 11, nummer 2, november 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 abonne-  
menten à f37,50 per jaar schriftelijk op te geven  
bij het administratie-adres: Jenaplanbureau,  
Berkenweg 28, 1741 VA Schagen.  
Voor zendingen aan één adres geldt: 5 tot 9  
exemplaren f35,- per abonnement, 10 en meer  
exemplaren f32,50 per abonnement. Studenten/  
cursisten f20,- per abonnement mits opgegeven  
via de hoge school en aan één adres 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: CPS-Jenaplan, Postbus 30,  
3870 CA Hoevelaken, tel.: (033) 254 12 11.

Layout en opmaak:  
Amanda van den Oever, Deil.

Illustraties:  
Foto's omslag, pag. 6 en 10: Ine van den Broek,  
Buren

Advertenties: (te regelen via het Jenaplanbureau,  
Berkenweg 28, 1741 VA Schagen)  
kosten f500,- per pagina, f250,- per halve en  
f125,- 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

<b>VAN DE REDACTIE</b> .....	3
<i>Kees Both</i>	
Kinderen begeleiden kinderen .....	4
<i>Agnes Vosse</i>	
Oude wijn in nieuwe zakken? .....	10
een reactie op 'Kinderen begeleiden kinderen'	
<i>Felix Meijer</i>	
Ik heb een zusje, mijn zusje is doof .....	11
<i>Liesbeth Ruinemans</i>	
Public Relations van Jenaplanscholen (2) .....	14
<i>Hellen Broere</i>	
Jenaplanonderwijs in Roemenië .....	18
<i>Els Derks</i>	
Primair Onderwijs, vanuit Europa bekeken .....	20
<i>Jos Letschert/Theo Boland</i>	
Klamme handen, felle blikken .....	24
<i>Jan Pols</i>	
Omgaan met verschillen .....	27
een interview met professor Nathan Deen	
<i>Henk van der Weijden</i>	
<b>TOM</b> .....	29
<b>RECENSIE</b> .....	30
De wereld als Werkplaats:	
<i>Kees Both</i>	

# VAN DE REDACTIE



Zelden heb ik iets dat ik schreef zo snel moeten inslikken als nu. In het septembernummer besteedde ik aandacht aan een jaar 'paars' onderwijsbeleid en vroeg me af in hoeverre de huidige bewindslieden nog achter de intentie van de Wet op het Basisonderwijs staan: een radicale ontklassivering van de school, een brede vorming, etc. Het blad was nog niet van de pers of ik las in een interview met staatssecretaris Netelenbos uitspraken die mij het schaamrood naar de kaken joegen en die mij hier nopen tot het herroepen van mijn beweringen. Zij zegt daar: 'ik vind dat een brede opleiding nodig is om complete mensen te krijgen, die zich in een complexe samenleving als de onze staande kunnen houden'. Amen! Pas later kun je volgens haar versmallen in de inhouden, als het richting beroep gaat. Verderop gaat het over het omgaan met verschillen tussen kinderen: 'Onze hele samenleving individualiseert in sterke mate. Mensen eisen dat ze als individu worden benaderd. Maar in het onderwijs is er nog altijd de neiging om mensen als groep

te behandelen. Dan richt je je automatisch op de gemiddelde leerling, op de normleerling. Daardoor gaan veel kinderen problemen vertonen, met name aan de onderkant, maar ook aan de bovenkant ... Het is dus nodig met verschillen om te gaan. Je ziet dat de zogenaamde traditionele vernieuwingscholen, zoals Montessori en Jenaplan, dat al tijden doen en dat veel ouders het ook wensen. Montessori en Jenaplan zitten in de lift'. Op de tegenwerping dat het hierbij maar om vijf procent van de scholen gaat zegt zij: 'Ja, maar die scholen hebben wachtlijsten. Een school stichten is niet gemakkelijk meer'. En voorts zet zij uiteen dat zij hard nadenkt over het begrip 'richting', of dat zo wel moet blijven en of pedagogische grondslagen niet even belangrijk zijn als levenbeschouwelijke. Boeiend, fraaie bedoelingen, schaamte bij mij. Maar toch ... blijft het oppassen geblazen, met de schoolgids en de CITO-scores als middel tot openbare verantwoording, etc. Er zijn meer en tegengestelde krachten aan het werk. Deson-

danks: dat kunnen we toch maar in onze zak steken. En er hard aan werken om het waar te maken.

In dit nummer ruim aandacht aan een verschijnsel dat voor ons nieuw is en ook weer niet en waarvoor nog geen fatsoenlijk Nederlands begrip bestaat: 'tutoring', oftewel: kinderen die kinderen begeleiden in hun leren, didactische hulp geven. Verder weer een praktijkbijdrage over WO, het tweede deel van het artikel over PR, een pittig en studieuus artikel over internationale trends in het onderwijsbeleid, een praktijkverhaal over een spectaculaire uitvoering van een school en een interview met Nathan Deen in de reeks 'Omgaan met verschillen'. Tenslotte natuurlijk TOM, verrassend als altijd, en een korte recensie van een boek over Kees en Betty Boeke en de Werkplaats Kindergemeenschap. Zeer 'gemengd voer' ditmaal, voor de decembertijd.

Het volgende nummer zal het vijftigste zijn en een bijzonder karakter dragen. Een goede decembermaand toegewenst. ■

# KINDEREN ALS TUTOR BEGELEIDEN ANDERE KINDEREN IN DE SCHOOL

*In een Jenaplanschool is het heel gewoon dat kinderen binnen de stamgroep elkaar helpen of begeleiden. Het is zelfs één van de kenmerken van een Jenaplanschool, daar is op zich dus niets nieuws aan. In een tutorsysteem begeleidt een kind ook andere kinderen in de school. De kinderen die de begeleiding aan de andere kinderen geven heten 'tutores'. De begeleiding vindt plaats op een systematische en gestructureerde manier.*

*Deze hulpvorm is ook voor Jenaplanscholen nieuw: kinderen helpen elkaar intensief bij het aanleren en oefenen van vaardigheden. Alles vindt plaats onder de verantwoordelijkheid van leerkrachten die de directe leiding over de tutores en het inhoudelijke programma hebben.*

*De invulling van de hulp vindt plaats aan de hand van een door leerkrachten zorgvuldig voorbereid tutorprogramma. De laatste paar jaar wordt zo'n tutorsysteem in steeds meer scholen en met veel succes ingevoerd. De resultaten zijn veelbelovend, niet alleen op cognitief gebied, maar ook voor de sociale en emotionele ontwikkeling van zowel de tutor als de leerling 1).*

*Een tutorsysteem is een goede aanvulling op de mentorhulp die in de meeste Jenaplanscholen wordt gegeven. Een tutorbegeleidingsprogramma kan in principe in alle scholen worden opgezet, maar is bij uitstek geschikt voor Jenaplanscholen. In Jenaplanscholen is namelijk al voldaan aan een aantal basisvoorwaarden. In dit artikel meer over het 'wat', 'waarom' en vooral het: 'hoe'.*

## De begrippen

Het begrip 'tutor' is al bijna zo oud als de mensheid: al bij de Romeinen was een 'tutela' iemand die verantwoordelijk was voor de opvoeding van en het onderwijs aan een weeskind. De tutor zoals wij die nu kennen kan zowel een volwassene als een kind zijn. In dit artikel bedoelen we met een 'tutor' echter altijd een kind binnen de school. Er kunnen binnen één en dezelfde school twee vormen tutorsystemen worden onderscheiden: met een groepsgebonden of een groepsdoorbrekend programma. Bij een groepsgebonden programma worden binnen de eigen groep de kinderen opgedeeld in paren. Elk paar werkt per tutorles ongeveer een half uur samen. Het samenstellen van de paren kan in een klasgebonden programma op twee verschillende manieren:

1. beide kinderen hebben in het groepsgebonden programma ongeveer hetzelfde niveau ten aanzien van de leerstof, elk kind is de ene helft van de les tutor en de andere helft van de les is hij de leerling die met de stof oefent. Dit noem je de 'wederkerige' vorm van een groepsgebonden tutorsysteem. De tutor laat de ander oefenen in

bepaalde basisvaardigheden, zoals spelling (bordrijen, spellingproblemen), rekenen (splitzen, tafels) of lezen. Na een kwartier worden de 'rollen' omgedraaid: de leerling wordt tutor en laat nu op dezelfde manier de ander oefenen. De stof wordt zo twee keer door de beide kinderen geoefend, maar wel in een andere rol. Voor de kinderen is het een leuk alternatief voor het zelfstandig en stil moeten werken. Ze zijn een half uur intensief aan het werk. Door de helft van de tijd de ander uitleg te geven en daarin de leiding te nemen, worden leerstofinhouden veel beter verwerkt dan in een individuele situatie.

2. De kinderen die in het klasgebonden programma met elkaar samenwerken hebben een verschillend niveau ten aanzien van de leerstof. De tutor is in dit geval degene die de stof beter beheerst dan degene die wordt geholpen. Nu houdt de tutor tijdens de hele les zijn rol: de leerling die moeite heeft met bepaalde stof wordt door de tutor geholpen. Om koppels te maken van de kinderen met een verschillend niveau wordt de groep opgedeeld in twee helften: de ene helft beheerst de leerstof gemiddeld tot goed, de ande-

re helft beheerst de leerstof zwak tot gemiddeld. De koppels worden steeds zo samengesteld dat de niveaus duidelijk verschillend zijn, dus de 'beste' uit de hogere groep wordt gekoppeld aan de 'beste' uit de zwakkere groep, enzovoort.

Bij een groepsdoorbrekend programma is de tutor afkomstig uit een hogere groep. Er is dan een leeftijdsverschil van minimaal 2 of 3 jaar. In deze situatie behoort de tutor in de meeste gevallen tot de oudste bovenbouw-kinderen. Het voordeel van dit leeftijdsverschil tussen tutor en leerling is, dat de tutor een natuurlijk overwicht heeft op de leerling die zich de stof nog eigen moet maken. De tutor kan nu zijn aandacht volledig richten op de interactie met de leerling en de overdracht van de leerstof, omdat hij de stof waarmee de leerling werkt zelf beheerst. Overigens: de tutor hoeft absoluut geen bolleboos te zijn! Integendeel: een tutor die zelf vroeger moeite had met bepaalde leerstof blijkt vaak een uitstekende tutor te zijn voor een leerling die nu met soortgelijke problemen kampt.

## Een voorbeeld

Peter uit groep 7 had als kleuter al spraakproblemen. Hij kreeg vanaf zijn vijfde tot zijn achtste jaar logopedie. Hoewel hij een jaar langer over de kleuterschool had gedaan en daardoor pas met zijn zevende jaar naar groep 3 ging, had hij veel moeite met het aanvankelijk lezen en spellen. Eind groep 4 kon hij pas in niveau AVI-3 lezen en ondanks intensieve hulp las hij eind groep 6 nog in AVI-7. Nu zit Peter in groep 7 en leest technisch nog steeds niet perfect. Ook met spelling heeft hij de nodige moeite. Peter is tutor voor Jeroen uit groep 3 die moeite heeft met het aanvankelijk lezen. Hij kan de letters moeilijk onthouden en vindt het moeilijk om de klanken te synthetiseren tot een woord en woorden te analyseren in klanken. Peter herkent dit probleem van Jeroen maar al te goed en blijkt een ideale tutor te zijn voor Jeroen. Met een eindeloos geduld oefent hij door middel van het tutorprogramma met Jeroen de letters. Hij gebruikt daarvoor allerlei spelletjes die de groepsleid(st)er hem eerst heeft uitgelegd en voorgedaan. Verder schrijven ze samen alle las-

tige letters op het bord. Jeroen mag die letters met bordkrijtjes in alle kleuren overtrekken. Ook mag Jeroen woordjes bedenken waarin diezelfde letter voorkomt. Die woordjes schrijft hij erbij op het bord. Als de groepsleid(st)er na enkele weken een letterdictee afneemt, blijkt dat Jeroen er wel tien letters bij geleerd heeft. Alleen enkele tweeklanken vindt hij nog moeilijk: de 'eu' en de 'au'. Peter is apetrots dat zijn leerling zo is vooruitgegaan! Met dubbele energie storten Peter en Jeroen zich nu op de tweeklanken: ze zullen eens laten zien dat ze die ook gauw onder de knie hebben.

dachts- of concentratieproblemen hebben, zijn in de klas vaak maar een klein deel van de les echt met hun leertaak bezig. De rest van de tijd zitten ze te dromen of worden ze afgeleid door van alles en nog wat in de omgeving. In de een-op-een situatie met de tutor kunnen ze nauwelijks wegdromen! Doordat de leerling voortdurend met de tutor praat, vragen stelt, antwoorden geeft en allerlei opdrachten uitvoert, kan de leerling eigenlijk geen moment met zijn gedachten afdwalen. Er wordt gewoon de hele tijd gewerkt!

Een andere verklaring voor de soms grote leerwinsten is, dat de inhoud van het programma volledig op een kind is afgestemd. Door deze individuele afstemming en de sterke structuur van het programma wordt echt onderwijs-opmaat gegeven. Elk programma past bij het beheersingsniveau en de mogelijkheden van de leerling. De stof wordt net zo lang geoefend totdat deze echt wordt beheerst, pas dan wordt overgegaan op een volgend onderdeel. Ook hierdoor gaat geen kostbare leertijd verloren: de leerling werkt niet aan leerstof die voor hem te hoog gegrepen is, of juist andersom, aan leerstof die hij misschien allang beheerst. Zo is er een

deerd. Zo krijgt Peter een beter overzicht over leerstof die hij zelf ooit moeilijk vond. Hij realiseert zich dat het eigenlijk helemaal niet moeilijk is! Behalve de voordelen op leergebied voor de tutor en de leerling er ook nog de winst op emotioneel gebied. De tutor is trots op de prestaties van 'zijn' leerling en is zich bewust van zijn eigen aandeel daarin. Dankzij zijn inzet gaat de ander vooruit. Dat moet hem een goed gevoel geven! Zijn zelfvertrouwen groeit daardoor: hij kijkt positiever tegen zichzelf aan en krijgt meer waardering voor zichzelf. Ook is aangetoond dat tutores meer gemotiveerd zijn voor school en er meer plezier in hebben. Ze kijken uit naar de tutortijd en vinden het heerlijk om (bij een groepsdoorbrekend programma) een half uurtje uit de eigen groep te mogen en zelfstandig te kunnen functioneren. Ook op sociaal gebied gebeurt er veel positiefs: kinderen gaan bewust een relatie aan met anderen. Er groeit een gevoel van 'grote broer/kleine broer' of 'grote zus/kleine zus' zoals vroeger in grote gezinnen. De sfeer in de groep en in de school verbetert en er ontstaan contacten tussen kinderen van verschillende groepen en van verschillende leeftijden. Buiten op de speelplaats zie je de kinderen met elkaar spelen en ook worden vaak afspraken thuis en na schooltijd gemaakt. Soms zie je zelfs dat leerlingen bij hun tutor gaan logeren, of omgekeerd: de tutor bij de leerling. Zo ontstaat vaak een warme relatie. De grote kinderen in de school nemen de kleinere in bescherming en voelen zich verantwoordelijk voor hen. Kortom: een tutorsysteem past uitstekend in het schoolklimaat dat Jenaplanscholen willen realiseren.

Wolters-Noordhoff

**O R T H O V I S I E S**

**Kinderen begeleiden kinderen bij leerachterstanden**

Agnes Vosse



### **Voordelen van een tutorprogramma**

In andere landen waar met tutorsystemen wordt gewerkt, bijvoorbeeld Amerika en Groot-Brittannië, is aangetoond dat op cognitief gebied soms spectaculaire vooruitgang wordt gemaakt door het werken met een tutor. Kinderen die een jaar lang weinig vooruit zijn gegaan maken soms ineens een sprong vooruit. Eén van de verklaringen hiervoor is, dat de effectieve leertijd enorm toeneemt door de intensiteit van het tutorprogramma. Door vier keer per week 30 minuten intensief te werken wordt de leertijd voor een vakgebied soms wel verdubbeld of verdrievoudigd! Vooral kinderen die aan-

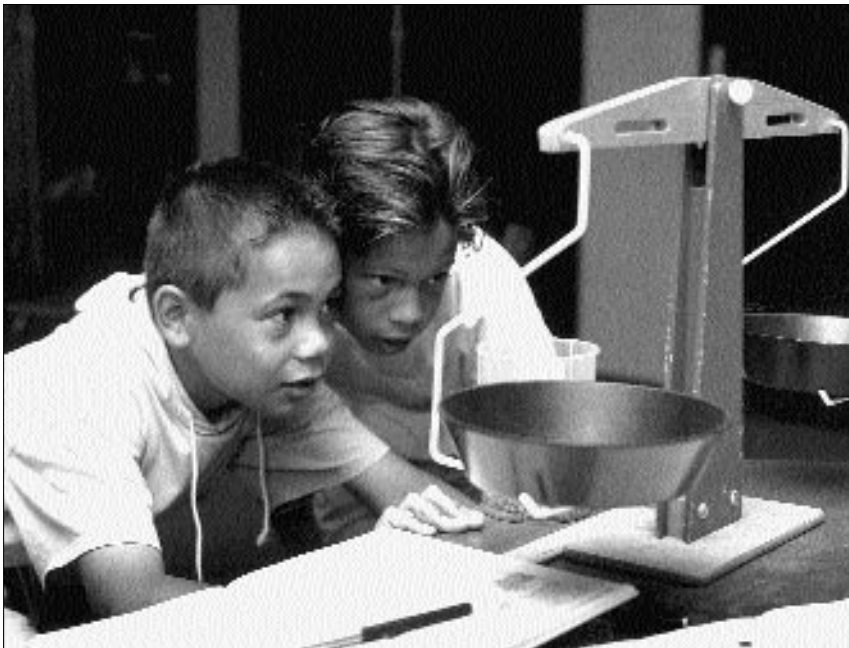
perfecte afstemming tussen de leerstof en de leerbehoefte van wie wordt geholpen. Niet alleen de leerling boekt leerwinst. Ook de tutor heeft extra oefening in de leerstof. Neem nu Peter, die de letters oefent met Jeroen en samen met hem de woorden 'hakt' en 'plakt'. Doordat Peter dit voordoet, oefent hij zelf eigenlijk ook. Door Jeroen steeds uitleg te geven moet hij zijn gedachten goed onder woorden brengen. Hierdoor begrijpt hij het zelf ook beter. Als Peter verder in het programma ook nog de eerste spellingregels uitlegt, betekent dit voor hem dat de basisvaardigheden - waar hij vroeger zelf moeite mee had - worden gereconstrueerd en geconsoli-

### **Tutorsysteem, 'mentor' en 'samenwerkend leren'**

In een klasgebonden tutorprogramma in een klassikale school zijn tutores en leerlingen van dezelfde leeftijd. Alleen het onderlinge niveau kan verschillen. In Jenaplanscholen kunnen de tutorparen in een groepsgebonden systeem wel verschillen in leeftijd: een tutor uit groep 4 of 5 helpt bijvoorbeeld een kind uit groep 3 of 4. Wat is in dat geval eigenlijk nog het verschil tussen een 'mentor' en een 'tutor'? De hulp die een mentor geeft, is vaak ad hoc en hangt af van de

situatie van het moment. Een mentor biedt in de meest uiteenlopende situaties hulp aan een ander kind in de groep. Natuurlijk gebeurt dat ook wel op cognitief gebied, net als in een tutorsysteem, maar meestal komt dat alleen maar voor als het andere kind aangeeft dat hij iets niet begrijpt. In een tutorprogramma is de hulp of begeleiding juist niet ad hoc, maar een vast onderdeel van het rooster. Bovendien is tutorhulp heel systematisch en gestructureerd van aard. Ook is de hulp die een tutor geeft intensief: er wordt 3 tot 4 keer per week een half uur met elkaar gewerkt. De kin-

de resultaten en de ander zoekt iets op, heeft elk kind toch een gelijkwaardige inbreng in het geheel. Bij een tutorprogramma is de taakverdeling opzettelijk niet gelijkwaardig: de tutor geeft leiding en stelt de ander vragen, of hij geeft uitleg of laat de ander oefenen. Daarnaast is samenwerkend leren meer incidenteel van karakter dan een tutorprogramma. Het kan zelfs spontaan door een groepsleid(st)er worden toegepast op het moment dat deze het nuttig vindt. Samenwerkend leren is daardoor geen regulier onderdeel van het rooster, een tutorprogramma daarentegen wel.



deren werken met concrete leerstofinhoudelijke programma's binnen één bepaald leerstofgebied en de programma's worden zorgvuldig door een groepsleid(st)er samengesteld. Dat de inhoud van het programma gestructureerd is wil zeggen dat er een duidelijke opbouw is in moeilijkheidsgraad. Lijkt deze tutorbegeleiding niet veel op samenwerkend leren, wat tegenwoordig ook in veel scholen wordt toegepast? Inderdaad, het lijkt er wel op maar toch is er een wezenlijk onderscheid. Bij samenwerkend leren wordt veelal in groepjes gewerkt en hebben de kinderen die met elkaar samenwerken een gelijkwaardige rol, allen hebben tot taak gezamenlijk een bepaalde opdracht uit te voeren of een opgave op te lossen. Hoewel er bij samenwerkend leren wel sprake kan zijn van een bepaalde taakverdeling in de groep, het éne kind noteert bijvoorbeeld

### **Tijdsinvestering tutor**

Een veel gehoorde vraag is: 'heeft het werken als tutor geen negatieve gevolgen voor de eigen leertijd van de tutor?'. In een groepsgebonden systeem natuurlijk niet: de hele groep werkt op hetzelfde moment aan het programma. De tutorles is dan gewoon een onderdeel van het lesrooster in de groep. Maar in een groepsdoorbrekend systeem, waar slechts een beperkt aantal kinderen uit de eigen stamgroep gaat om met hun tutor te gaan werken, moet het lesprogramma in de groep gewoon doorgaan. Jenaplanscholen hebben voor zo'n groepsdoorbrekend tutorprogramma echter al een ideale oplossing door middel van de blokperiodes, die een vast onderdeel zijn van het rooster. Tijdens de blokperiodes zijn de kinderen zelfstandig aan het werk: dat is een uitste-

kend moment om een groepsdoorbrekend tutorprogramma te laten plaatsvinden! Noch de tutor, noch de leerling missen dan een les in de eigen groep. Een kind dat goed is in rekenen, maar extra hulp krijgt voor spelling, kan waarschijnlijk best het rekenwerk tijdens de blokperiode laten vervallen. Daardoor wordt de leertijd uitgebreid voor het vak waar hij moeite mee heeft, zonder dat dit ten koste gaat van zijn andere werk. Voor de tutor zou een soortgelijke regeling getroffen kunnen worden. Maar in de praktijk blijkt echter dat zo'n maatregel voor de tutor vaak niet eens nodig is! Tutoren vinden het werken met een leerling meestal zo leuk, dat ze hun werk veel beter en efficiënter in blijken te delen. Meestal slagen ze er daardoor in, om hun gewone dag- of weektaak, ondanks de tutorlessen, toch helemaal af te krijgen. Waar motivatie al niet goed voor is! In enkele gevallen neemt een tutor uit zichzelf wel eens wat werk mee naar huis, of blijft hij uit vrije wil na school nog even na om het werk af te maken. In al deze gevallen betekent de taak als tutor dus niet alleen voor de leerling, maar ook voor de tutor een uitbreiding van de effectieve leertijd!

### **Ouders**

Wat vinden ouders eigenlijk van een tutorsysteem? Groepsleid(st)ers vragen zich vaak af of ouders niet zullen gaan protesteren als hun kind een extra taak in de school krijgt. In de praktijk blijkt echter bijna altijd dat ouders er geen problemen mee hebben en zelfs vaak ook de voordelen daarvan zien voor hun eigen kind. Daarom moeten de ouders van wie een kind gaat meedoen in een tutorprogramma ook volledig op de hoogte worden gebracht van wat dit betekent. Als ouders horen dat hun kind alléén maar tutor kan worden als hij dit echt graag wil en dat een tutor in feite ook extra oefent met leerstof, dan zien ze ook de voordelen voor hun kind. Ouders zien dan in dat hun kind er waarschijnlijk ook veel van leert: stof die je aan een ander uitlegt snap je zelf ook beter! Als er dan toch nog ouders zijn die het niet zien zitten: geen probleem. Hun kind hoeft niet mee te doen, het is geen verplichting! Trouwens, in een groepsgebonden programma doen uiteraard

alle kinderen van de groep mee aan het programma en hoeven de ouders geen toestemming te geven. De tutor taak is dan gewoon een onderdeel van het programma.

### **Voorwaarden**

Een tutorsysteem start je niet op een regenachtige woensdagmiddag even op. Het is belangrijk dat het team erachter staat en het ziet zitten. Er is namelijk een goede organisatie voor nodig om één en ander goed te laten verlopen. Je moet er als ook rekening mee houden dat kinderen in bepaalde ruimtes zitten te werken. Daar kunnen op dat moment geen andere activiteiten worden gedaan. Ook kunnen de tutorlessen soms wat rumoer veroorzaken. Alle groepen moeten steeds rekening houden met de tutorlessen en mogen op de momenten dat er tutorlessen zijn geen overlast bezorgen. Daarom is het belangrijk dat vooraf een teambeslissing wordt genomen over de invoering van een tutorsysteem. Een teambeslissing zorgt er bovendien voor, dat er in het schoolteam steun van collega's is om het tutorsysteem op te zetten. Voor een groepsgebonden programma is dat wat minder noodzakelijk dan voor een groepsdoorbrekend programma. Bij een groepsdoorbrekend programma moet bovendien het weekrooster binnen de school worden aangepast, maar zoals eerder opgemerkt: de blokperiode is hier ideaal voor te gebruiken! Invoering van een tutorsysteem is in eerste instantie behoorlijk arbeidsintensief, het kost flink wat tijd, maar die tijd wordt in relatief korte tijd weer terugverdiend. Eén groepsleid(st)er of een Remedial Teacher bijvoorbeeld kan in vier uur lestijd per week onmogelijk 8 of 10 kinderen intensief begeleiden. Met inzet van tutoren is dat echter wel mogelijk! Zo wordt de investering in een tutorprogramma binnen enkele weken of maanden al weer terugverdiend. Verder moeten de tutoren getraind worden voordat zij met een leerling aan het werk gaan. Zonder een training vooraf kan de leerstof nooit goed worden overgebracht. Groepsleid(st)ers volgen eerst een jarenlange opleiding om te leren hoe je lesgeeft, dus kun je niet verwachten dat een tutor zoiets zomaar uit zichzelf kan. Daarom krijgen

tutoren voordat het programma start een training. Zij kunnen zich dan de nodige vaardigheden eigenmaken. Daarover straks nog meer. Ook is de vrijwilligheid in een groepsdoorbrekend programma van belang. Degene die tutor wordt doet dit op vrijwillige basis. Als iemand tegen zijn zin iemand moet gaan helpen belooft dat niet veel goeds voor de samenwerking relatie. Een ongeïnteresseerde tutor kan zelfs een negatieve invloed hebben op de leerling. De leerling moet juist vertrouwen krijgen in zijn tutor, daarom moet de tutor zijn leerling op een goede manier helpen en hem op een positieve manier benaderen. Indien een kind wordt verplicht om tutor te worden is de hulp gedoemd te mislukken. Daarom moet er (bij een groepsdoorbrekend programma) een moment worden ingebouwd waarop de kinderen zelf kunnen kiezen of zij al of niet tutor willen worden. Het beste is om dat schriftelijk te doen, met behulp van een vragenlijst die de kinderen in alle rust kunnen invullen. Daarop kunnen zij aangeven of zij willen meedoen en wat daarvoor hun argumenten zijn. Door even na te moeten denken en een schriftelijk antwoord te moeten formuleren, overwegen de kinderen hun antwoord beter dan wanneer alleen maar een vinger opgestoken hoeft te worden bij wijze van instemming<sup>1</sup>.

Tevens heeft een schriftelijke vragenlijst als voordeel, dat leerkrachten zorgvuldig tutoren kunnen selecteren en goed nadenken over die keus. Bovendien is het belangrijk goed te overwegen welke leerling aan welke tutor wordt gekoppeld. Dat is allemaal mogelijk als de kinderen op papier hun motivatie toelichten. Nog een voorwaarde bij een groepsdoorbrekend programma is, dat de tutorles een uitbreiding van de effectieve leertijd vormt voor de leerlingen die begeleid worden. Dat betekent dat een leerling die moeite heeft met rekenen in elk geval niet tijdens rekenlessen met een tutor gaat werken. De tutorles is inhoudelijk een extra aanvulling op de gewone lessen.

Dit is in Jenaplanscholen met blokperiodes alweer geen probleem. Ten slotte is het van belang dat men bij de start van een tutorprogramma niet meteen te veel tegelijk wil. Start een groepsgebonden programma dan ook voor een korte, afzienbare periode van 2 of 3 weken.

Kies voor het geselecteerde leerstofgebied een beperkte, overzichtelijke inhoud. Evalueer daarna de resultaten en besluit pas dan om (eventueel na een pauze) een nieuw programma op te starten. Ook een groepsdoorbrekend programma moet niet al te voortvarend worden opgestart. Begin met een groepje van twee, drie, hooguit vier tutoren en bereid deze grondig voor op hun taak door middel van de training. Maak ook hier een beperkt programma voor een periode van drie tot zes weken. Bouw aan het eind van deze periode een toetsmoment in, zodat de resultaten kunnen worden vastgesteld en het programma kan worden geëvalueerd. Vergeet vooral niet om de tutoren en de leerlingen op de hoogte te stellen van de vooruitgang. Het is hun grootste beloning en het werkt zeer motiverend. Kies ook voor een eerste proefperiode niet meteen kinderen met een zware problematiek, zoals bijvoorbeeld echt dyslectische leerlingen met een grote achterstand. Als het werken met een tutorprogramma later wat meer 'in de vingers' zit, dan kun je ook de 'zwaardere gevallen' in het tutorprogramma opnemen. In het begin is het echter voor zowel de groepsleid(st)ers als voor de betrokken tutoren en leerlingen belangrijk, dat er succeservaringen worden opgedaan.

### **Begeleidende leerkracht**

In een groepsgebonden programma is het uiteraard de groepsleid(st)er die het programma opzet en begeleidt, al dan niet in samenwerking met een collega of gesteund door de intern begeleider. De verantwoording voor het programma blijft hier echter volledig bij de groepsleid(st)ers, hulp van derden is in dit geval niet echt nodig. Bij een groepsdoorbrekend programma is echter wel een extra leerkracht nodig, die het programma helpt opzetten en een deel van de training geeft, het inhoudelijke programma helpt opzetten en begeleidt en het programma coördineert. Op een grote school is vaak meer ambulante tijd voor bijvoorbeeld een interne begeleider beschikbaar dan op een kleine school. Daarom zijn er op grote scholen meestal meer mogelijkheden voor de begeleiding van het tutorprogramma dan op kleinere scholen, waar minder ambulante tijd

beschikbaar is. Dat kan een lastig probleem zijn. Hoewel op de meeste scholen wel een intern begeleider aanwezig is die wat uren beschikbaar heeft, is dit meestal niet voldoende om de tutorlessen drie of vier keer per week te begeleiden. Met wat creativiteit zijn echter ook in de kleinere scholen altijd wel oplossingen te vinden.

### **De tutortraining**

Zowel in een groepsgebonden als in een groepsdoorbrekend programma moeten de kinderen die als tutor zullen optreden goed worden voorbereid op hun taak. Hoe eenvoudiger die taak, hoe eenvoudiger de training kan zijn. Dus ook: hoe complexer die taak, hoe meer vooraf getraind zal moeten worden. De training is nodig om te zorgen dat de tutoren een positief contact leggen met de leerling en te bewerkstelligen dat ze op de juiste manier hulp geven. In een groepsgebonden tutorprogramma hoeft het contact leggen niet te worden getraind, de kinderen kennen elkaar immers al, maar in een groepsgebonden programma is het belangrijk dat de tutoren op een positieve manier een relatie aangaan met 'hun' leerling. Sommige kinderen kunnen dat al van nature en sluiten spontaan vriendschap met een jongere leerling, maar de meeste kinderen moeten hierop worden geattendeerd door de groepsleid(st)er. Zij oefenen dan bijvoorbeeld in het op de juiste wijze met elkaar kennismaken: wat doe je en zeg je eigenlijk als je iemand voor het eerst ziet? Door hierover met zijn allen te praten en dit in de vorm van een rollenspel voor te laten doen, worden de aanstaande tutoren beter op de eerste kennismaking voorbereid. Ook moeten de tutoren, ditmaal zowel in een groepsgebonden als in een groepsdoorbrekend programma, leren hoe je op een positieve manier kunt reageren op de leerling. Zo zegt een tutor bijvoorbeeld niet 'sukkel!' als de leerling een fout maakt, maar blijft hij geduldig en geeft hij op een vriendelijke manier aan dat het antwoord 'bijna goed' is. Ook kan de tutor bijvoorbeeld zeggen dat de leerling nog eens goed moet kijken, of de tutor wijst het fout gelezen woord daarbij aan. Ook dit kan in de vorm van een rollenspel worden geoefend. Het is handig om bij zo'n rol-

lenspel kaartjes te gebruiken waarop staat beschreven wat de tutor moet doen. Uiteraard speelt ook een ander kind mee, dat de rol heeft van de 'leerling' die met de tutor oefent. Door de rol op het kaartje te lezen, kunnen de kinderen zich goed concentreren op hun rol en weten zij precies wat er van hen wordt verlangd. Van de rollenspelkaartjes voor de tutor en de leerling wordt hieronder een voorbeeld gegeven in de figuren 1 en 2.

aanduidingen (in de zin van vordering-groepen) gewerkt kan worden. Het kan wat dat betreft wellicht ook anders. De groepsleid(st)er van deze groep heeft gemerkt dat de rekentafels bij groep 5 nog niet echt worden beheerst en wil dit door middel van een tutorprogramma laten oefenen. Groep 4 heeft de tafels van 1, 10, 5, 2, 3 en 4 wel al aangeboden gekregen, maar beheerst de meeste daarvan nog niet. De tafels van 6 t/m 9 moeten nog worden aangeboden.

## **TUTOR**

### **POSITIEF REAGEREN OP FOUTEN**

Jij speelt voor tutor. Jouw leerling moet een stukje hardop lezen, maar hij snapt er niks van. Hij maakt heel veel fouten bij het lezen. Blijf geduldig en laat de zin rustig uitlezen, misschien verbetert hij de fout nog.

Als hij fout NIET uit zichzelf verbetert, laat hem dan na de zin even stoppen en wijs dan op het foutje. Vraag hem het woord nog eens goed te bekijken of geef hulp zodat hij de fout wel kan verbeteren.

Zeg NOOIT meteen dat het fout is, anders voelt je leerling zich misschien wel heel dom en dat is geen leuk gevoel.

*Figuur 1: trainingskaartje voor het rollenspel voor de tutor*

Zo kunnen eigenlijk alle mogelijke vaardigheden in de vorm van een rollenspel worden geoefend. De trainingskaartjes kunnen zowel voor klasgebonden programma's als voor groepsdoorbrekende programma's worden gebruikt<sup>2</sup>. De trainingslessen zijn als regel voor iedereen uiterst leerzaam en een bron van vermaak. Zo worden de kinderen niet alleen uitstekend voorbereid op hun toekomstige taak als tutor, maar leren zij tevens op een speelse manier allerlei sociale vaardigheden die hen in hun verdere leven goed van pas zullen komen.

### **TOT SLOT: Een voorbeeld van een groepsgebonden model voor Jenaplanscholen**

Tot slot volgt nog een voorbeeld van een groepsgebonden tutorprogramma, dat heel simpel inpasbaar is binnen een Jenaplanschool. We gaan uit van een stamgroep 3/4/5 en het leerstofgebied rekenen. We gebruiken hieronder de leerjaar-aanduidingen, omdat met rekenen/wiskunde met een moderne methode meestal nog niet met andere nivea-

Groep 3 is nog niet aan de rekentafels toe, maar is wel vanuit de rekenmethode bezig geweest met het groepsgewijs optellen met de hoeveelheden 2, 3 en 5. De leerkracht legt uit dat alle kinderen om de beurt tutor mogen zijn, ieder voor de helft van de les. Daarna geeft de groepsleid(st)er een korte training van twee lessen aan de hele stamgroep. Door middel van de rollenspellen wordt geoefend hoe je als tutor moet reageren als de ander een fout maakt. Ook wordt geoefend hoe je hulp geeft: niet het goede antwoord voorzeggen, maar zulke vragen stellen dat de ander op het spoor van het goede antwoord wordt gezet. Ook wordt geoefend hoe en wanneer je complimentjes geeft. Ten slotte wordt met de inhoud van het programma geoefend. De kinderen krijgen een opdrachtkaart waarop 5 kolommen staan. Bovenaan staan de opdrachten getekend of geschreven. Per les moeten drie of vier opdrachten worden gedaan. De groepsleid(st)er besluit om te starten met drie lessen van 20 minuten per week, steeds tijdens de blokperiode. De tutor moet aantekenen welke opdrachten de ander heeft gedaan. Groep 3 en 4 blijven in het lokaal. Na 10 minuten werken geeft de groepsleid(st)er aan dat er



moet worden gewisseld van rol. De groepsleid(st)er loopt tijdens de les rond en gaat regelmatig bij de werkende paren zitten. Zo af en toe geeft hij individuele aanwijzingen en loopt tussendoor regelmatig naar de gang om te kijken hoe daar alles verloopt. Het programma duurt bij elkaar 3 weken. Na afloop zijn bij alle kinderen van groep 5 de tafels geautomatiseerd. De kinderen hebben

zet, maar ook bijvoorbeeld als alternatief voor het niveaulezen in de school. Alle kinderen van groep 6/7/8 (die dat willen natuurlijk!) zouden bijvoorbeeld tutor kunnen worden voor de leerlingen van groep 4 en 5 en eventueel de goede lezers van groep 3. Op die manier wordt veel intensiever gewerkt dan wanneer een leesouder bij een groepje van 4 of 5 kinderen zit. De kinderen lezen dan

van het individueel werken met een tutor is, dat niet alleen de leerresultaten positief worden beïnvloed, maar dat ook het schoolklimaat en de sfeer verbeteren. Bovendien wordt nog een bijdrage geleverd aan de persoonlijke ontwikkeling van de kinderen. Zo draagt een tutorsysteem een steentje bij aan de taak waar we binnen de scholen voor staan en die er de laatste jaren niet gemakkelijker op is geworden. Een tutorsysteem bouwt voort op hetgeen al in ruime mate voorhanden is binnen Jenaplanscholen en... voegt er een extra dimensie aan toe. ■

## LEERLING POSITIEF REAGEREN OP FOUTEN

Jij speelt voor leerling. Jouw tutor vraagt je om een stukje hardop voor te lezen. Je vindt het een moeilijk stuk en je maakt (expres) een heleboel fouten. Soms merk je zelf (zogenaamd) dat je een fout hebt gemaakt. Verbeter dan die fout.

Maar soms verbeter je de fout niet en lees je gewoon door, totdat je tutor er iets van zegt.

*Figuur 2: trainingskaartje voor het rollenspel voor de leerling*

allemaal met veel enthousiasme gewerkt: het liep als een trein. Het kostte wel wat voorbereiding, maar het resultaat is er naar!

### Alternatieve mogelijkheden met tutorprogramma's

Op dezelfde manier eenvoudige wijze kunnen voor spelling en lezen <sup>3</sup> klasgebonden programma's worden opgezet. Het basisprincipe blijft steeds hetzelfde: vooraf worden de algemene tutorvaardigheden geoefend in de training. De lesmaterialen worden op een opdrachtkaart genoteerd en per les afgetekend. Deze basisprincipes gelden voor zowel groepsdoorbrekende als klasgebonden programma's. Groepsdoorbrekende programma's kunnen niet alleen als remediërend programma worden opge-

slechts één op de 4 of 5 beurten hardop. De rest van de tijd doen ze vaak niet actief mee, zodat ze veel minder taakgericht bezig zijn dan in de een-op-een situatie met een tutor. Door de interacties met een tutor is het juist mogelijk om actief met de tekst bezig te zijn en over het boek te praten. De leerling wordt dan geprikkeld om na te denken over wat hij heeft gelezen en over wat er eigenlijk gebeurt in het verhaal. De tutor stelt dan vragen over wat er is gelezen en kan uitleggen wat de moeilijke woorden betekenen. Zo wordt niet alleen het technisch lezen geoefend, maar ook het begrijpend lezen nog gestimuleerd. Door middel van dit tutorlezen wordt de niveauleestijd heel zinvol benut.

Zo kunnen tutorprogramma's op verschillende manieren, maar met gebruikmaking van steeds dezelfde principes, een waardevolle bijdrage leveren aan het onderwijs binnen de school. Het goede

Agnes Vosse is orthopedagoge (Universiteit van Amsterdam), consulente Interne Begeleiding (gemeente Haarlem) en docente Seminarium voor Orthopedagogiek.

### EINDNOTEN

- 1) Een voorbeeld van een vragenlijst vindt men in het boek *Kinderen begeleiden Kinderen hij Leerachterstanden: een Tutorbegeleidingsprogramma voor het Basis- en Speciaal Onderwijs* geschreven door Agnes Vosse en uitgegeven door Wolters-Noordhoff in de serie *Orthovisies*.
- 2) Meer voorbeelden van trainingskaartjes zijn te vinden in hetzelfde boek als genoemd onder eindnoot 1.
- 3) In het bovengenoemde boek wordt een concreet en uitgewerkt idee aan de hand gedaan voor de opzet van een eenvoudig groepsdoorbrekend leesprogramma.

### NOOT VAN DE REDACTIE

In de tekst staat 'leerling', in de betekenis van een kind dat door een ander kind ('tutor') begeleid wordt. Verder wordt er zoveel mogelijk gesproken over 'kind' en 'kinderen'. Vgl. het onderscheid bij Petersen: meester, gezelschap, leerling.

# OUDE WIJN IN NIEUWE ZAKKEN?

*Tijdens de vorige redactievergadering over dit nummer van Mensenkinderen ontstond een heftige discussie over het artikel van Agnes Vosse 'Kinderen als tutor.' Een deel van de redactie vond het oude wijn in nieuwe zakken. Heet een mentor nu ineens tutor? Een ander deel zag er voor de praktijk toch wel mogelijkheden in. In dit artikel zal ik proberen aan te geven wat in mijn onderwijspraktijk de waarde van het mentorschap is en een tutor kan zijn.*

## Mentor in de stamgroep

Op dit moment maak ik nog geen gebruik van tutoren, zoals Agnes Vosse ze omschrijft, maar wel van mentoren.

Aan het begin van ieder schooljaar vraag ik aan een aantal zevende en achtste jaars om mentor te worden van een zesde jaars of van een kind dat net op school komt. Van zo'n mentor verwacht ik dat hij het nieuwe kind helpt, wanneer daar behoefte aan is, wegwijs maakt in onze groep en zorgt dat dat kind zich thuis gaat voelen. Een verantwoordelijke taak, die kinderen niet zomaar op zich

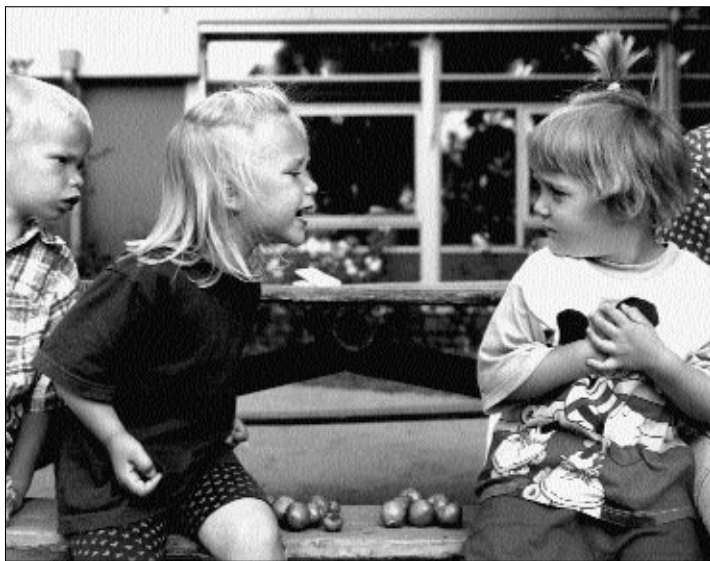
groep. In de periode tot aan de herfstvakantie speelt deze vorm van mentorschap een grote rol. Na de herfstvakantie worden de tafelgroepen veranderd en vervalt deze relatie.

## Mentor bij feestelijke gebeurtenissen

Als we met de hele schoolbevolking op kamp gaan, blijven de derde tot en met achtste jaars slapen. Dat gebeurt in groepen van negen kinderen in één grote tent. We zorgen er altijd voor dat er grote leeftijdsverschillen in zo'n groep

zijn. Aan het begin van het kamp vragen we de oudsten om mentor te zijn voor de jongsten. Dat geldt ook voor de schoolfeesten, bijvoorbeeld bij ons traditionele achtste jaars spel: Een soort vossejacht, waarbij de achtste jaars zich verspreid hebben door het hele dorp. Ook dan gaat zo'n heterogeen groepje samen op pad met de oudste kinderen als verantwoordelijken.

We merken dat dat heel erg goed gaat, vooral tussen onder- en bovenbouwers. De middenbouwers zitten daar soms wat tussenin. We kiezen vaak voor deze vorm, omdat we het belangrijk vinden dat alle kinderen zich veilig voelen, zich verantwoordelijk voor elkaar voelen, maar ook omdat we graag één school willen zijn, waarbij alle kinderen elkaar kennen. Om deze reden gaan we ook iedere dag met zijn allen op hetzelfde moment buitenspelen. Ook dan is te zien hoe graag jongere kinderen met ouderen omgaan en omgekeerd.



kunnen nemen. In de kring bespreken we, vooral in het begin, de nieuwe positie van de jongsten, die als oudsten van de middenbouw gewend waren om juist hulp te geven. Juist de zevende jaars kunnen zich goed verplaatsen in deze rol van vorig jaar. Op deze manier vraag ik om begrip en verantwoordelijkheid voor elkaar. Door veel voorbeelden en aanmoedigingen benadruk ik het gewenste gedrag.

Ter ondersteuning van dit mentorschap zitten deze kinderen in dezelfde tafel-

## De tafelgroep

Ook na de herfstvakantie blijft de rol van de tafelgroep nog steeds groot. Draaide het voor de vakantie vooral om het invoeren in de stamgroep, daarna komt het accent meer op hulp en samenwerking te liggen. Juist in de tafelgroep kunnen kinderen beroep op een ander doen, wanneer ze vast zitten met hun werk. Ook aan deze manier van helpen besteed ik regelmatig aandacht, bijvoorbeeld door middel van rollenspel of een gesprek. Daarbij komen vragen aan bod als: Hoe help je een ander? Moet je elkaar altijd helpen?

## Elkaar helpen

Tot nu toe heb ik steeds bewust gesproken van mentoren. Agnes Vosse omschrijft de hulp van mentoren als volgt: 'De hulp die een mentor geeft is vaak ad hoc en hangt af van de situatie van het moment. Een mentor biedt in de meest uiteenlopende situaties hulp aan een andere leerling in de groep. Natuurlijk gebeurt dat ook wel op leergebied, net als in een tutorsysteem, maar meestal komt dat alleen maar voor als de andere leerling aangeeft dat hij iets niet begrijpt.' In mijn voorbeelden heb ik al aangegeven dat de hulp van een mentor zowel op sociaal-emotioneel vlak als op het leerstofgebied kan liggen. In tegenstelling tot Agnes Vosse vind ik deze hulp echter niet ad hoc. In het Jenaplanonderwijs kiezen we er juist voor om situaties te creëren, waarin kinderen elkaar kunnen helpen en samenwerken. In sommige gevallen, bijvoorbeeld om didactische redenen, moeten kinderen met elkaar samenwerken: Wanneer kinderen bij de spellingsmethode Woordbouw met diverse activiteiten hun spellingsblad oefenen, zijn dat altijd twee spellers met hetzelfde niveau. (Dit is wat Agnes Vosse de 'wederkerige' vorm van een klasgebonden tutorsysteem noemt.) Voordat ze met de activiteitenkaarten van Woordbouw gaan werken, besteden we veel aandacht aan de manier waarop ze met elkaar samenwerken. Als een zesdejaars iedere dag een kwartiertje het technisch lezen oefent, laat ik hem steeds een ander maatje vragen om met hem mee te lezen. Hierbij is ook sprake van hulp; maar volgens Agnes Vosse niet van tutorhulp.

## Tutor

In haar artikel schrijft ze over tutorhulp: 'In een tutorprogramma is de hulp of begeleiding juist niet ad hoc, maar een vast onderdeel van het rooster. Bovendien is tutorhulp heel systematisch en gestructureerd van aard. Ook is de hulp die een tutor geeft intensief: er wordt drie tot vier keer per week een half uur met elkaar gewerkt. De kinderen werken met concrete leerstofinhoudelijke programma's binnen één leerstofgebied en de programma's worden zorgvuldig door de leerkracht samengesteld. Dat de inhoud van het programma gestructureerd is wil zeggen dat er een duidelijke opbouw is in moeilijkheidsgraad.' Het tutorschap gaat in enkele opzichten een stap verder dan het mentorschap. Bij het mentorschap creëert de groepsleid(st)er

situaties, waarin kinderen vanuit hun verantwoordelijkheid voor anderen elkaar helpen. Bij het tutorschap bepaalt de groepsleid(st)er dat een kind op een vastgesteld moment een ander kind op één bepaald leerstofgebied gaat helpen. Daarom zie ik de tutor als aanvulling op de mentor, waarbij de ene vorm de ander niet uitsluit.

Voor mijn onderwijspraktijk zie ik vele mogelijkheden voor de tutor, maar ook enkele haken en ogen. Ik geloof namelijk dat deze didactische hulp beslist zou kunnen werken, zowel voor de helper als voor de geholpene. Vele middenbouwcollega's hebben voor Kerstmis hun handen vol aan de vele instructies die ze onder andere aan de derde jaars moeten geven. In die situatie zou het heerlijk zijn om enkele tutoren in te zetten, die met de vierde en vijfde jaars aan de slag

gaan. De organisatie hiervan en de instructie van de tutoren zie ik nog niet zo gemakkelijk opgelost. De suggestie van Agnes Vosse om de interne begeleider daarbij in te schakelen lijkt me een goede mogelijkheid. Daarnaast vind ik de tijdsinvestering van drie tot vier maal een half uur per week erg groot. Ik heb nu al vaak tijd te kort om alles te doen wat ik graag zou willen. Voordat ik er mee aan de slag zou gaan, zou ik wel eerst een ander woord voor 'tutor' bedenken. Is onze Nederlandse taal zo beperkt dat we daar geen fatsoenlijk, ook voor kinderen begrijpelijk, woord voor kunnen bedenken? ■

Felix Meijer is directeur en groepsleider van een bovenbouwgroep van de Jena-planschool in Loosdrecht.

Liesbeth Ruinemans

# IK HEB EEN ZUSJE, MIJN ZUSJE IS DOOF een actie van Het Palet in Hardenberg voor een dovenschool in Sri Lanka

*Als school worden we HEEL vaak benaderd om aan allerlei acties mee te doen. Wanneer wij een actie op onze school laten plaatsvinden willen wij er graag een meerwaarde aan geven. We proberen een situatie te scheppen waarin kinderen eigen ervaringen kunnen opdoen en uiteindelijk kunnen helpen met een duidelijk doel voor ogen. In dit artikel wordt een voorbeeld van zo'n actie verder uitgewerkt. Maar om te beginnen eerst iets over wereldoriëntatie op onze school.*

## W.O. op Het Palet

Wereldoriëntatie wordt bij ons op school niet volgens een vast inhoudelijk leerplan aangeboden.

Veel situaties dienen zich aan in de stamgroep en worden vervolgens door kinderen of de groepsleider opgepakt.

Onderwerpen worden ingebracht:

- \* door kinderen (fossielen, zelf een boek maken, vreemd geld)
- \* door de groepsleider (de gouden eeuw, je lichaam);
- \* n.a.v. feesten (bevrijdingsdag, kinderboekenweek);
- \* n.a.v. aanbod activiteiten

culturele raad; (fotografie, poppenspel, theater)

- \* n.a.v. aanbod milieu-educatie (kaas maken, papier maken, champignons kweken);

- \* n.a.v. een actualiteit (overstroming van de Vecht).

Daarnaast kennen we nog een tweetal 'ingeplande' projecten met alle stamgroepen samen:

- \* 1 x per jaar een natuurproject (vlinders, bijen, de hei);
- \* 1 x per twee jaar een actie.

'Ik heb een zusje.  
Mijn zusje is doof.  
Ze is heel bijzonder,  
er zijn niet veel zusjes  
zoals dat van mij.'

Op het project rond deze actie wil ik nader ingaan.

## De keuze van het thema

We hebben ons als school als doel gesteld om, los van incidentele activiteiten, iedere twee jaar samen een actie te houden voor andere mensen die het in een of ander opzicht 'minder' hebben dan wij. We proberen de mate van betrokkenheid zo groot mogelijk te maken door onderwerpen te kiezen die kinderen kunnen bevatten.

Concrete voorbeelden hiervan zijn:

- \* een ouder heeft jarenlang in Lesotho (Afrika) gewerkt: een actie voor de door haar daar opgezette school;
- \* een Afrikaanse jongen is een jaar lang te gast bij ons op school: een actie voor hem zodat hij terug kan gaan naar zijn dorp met een nieuwe rolstoel en een koe.

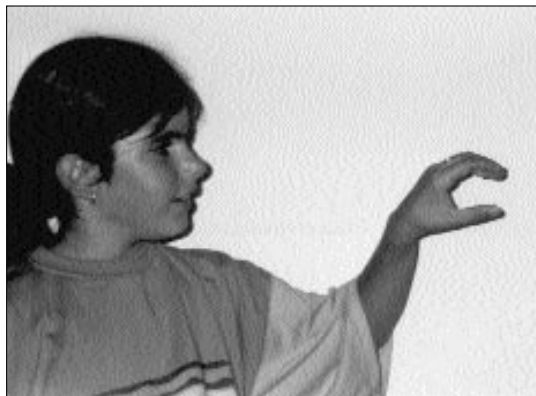
Iedere keer is het zoeken naar een onderwerp dat aan ons doel kan beantwoorden. Wij streven ernaar een doel te kiezen waarbij we kinderen duidelijk kunnen maken voor wie ze het doen en wat er met hun verzamelde geld gaat gebeuren.

Door zo'n onderwerp te kiezen is de betrokkenheid en de bereidheid bij kinderen erg groot en ook de voldoening

achteraf is heel intens, zowel bij de ontvanger als bij de geveer.

Ditmaal werd het onderwerp ingebracht door een ouderraadslid, moeder van een jongetje dat niet kan horen en praten. Haar zoontje, Julian, is ook enige tijd bij ons opgevangen in de kleuterbouw en zit nu op het doveninstituut in Haren.

Door haar verhaal kwam bij ons via een



andere ouder de Dr. Reijntjes-doven-school in Sri Lanka in beeld.

Deze school moet zichzelf bedruipen en

'Ik stamp met mijn voet om haar aandacht te trekken, of ik wuif naar haar door de kamer. Ik ga naast haar staan en leg mijn hand op haar arm. Zij kan voelen dat ik stamp, zij kan voelen dat ik haar aanraak, zij kan mijn wuivende hand zien vanuit het hoekje van haar oog. Maar als ik achter haar ga staan en hardop haar naam roep dan kan zij mij niet horen.'

moet het dus hebben van donaties en minimale bijdrage van de (meestal arme) ouders van de dove leerlingen. Tevens maken de leerlingen zelf allerlei ambachtelijke producten van hout en stof die in een winkeltje verkocht worden.

Al gauw was het idee geboren om onze kinderen producten in Nederland te laten verkopen, die gemaakt zijn door de kinderen in Sri Lanka. Het werden uiteindelijk prachtig beschilderde kleppers.

### **Introductie van het thema**

Eerst formeren we een voorbereidingsgroep, waarin twee teamleden, een o.r.lid en een m.r.lid zitting hebben.

Deze groep maakt een stappenplan hoe het thema naar ouders, media en onze kinderen het beste geïntroduceerd kan worden.

Voor de ouders wordt er een ouderavond georganiseerd waarbij Greet

Leeuwerink ons veel informatie verstrekt over Sri Lanka in het algemeen, de plaats van kinderen met een handicap in deze samenleving en specifiek over de Dr. Reijntjesschool. Videobeelden maken veel duidelijk en het feit dat zij er zelf is geweest maakt dat ze ook heel concreet op allerlei vragen kan ingaan.

We vragen onze p.r.commissie om het contact te onderhouden met de media. Dat resulteert in een aankondiging en uitleg van onze actie in de regionale krant, het huis aan huis blaadje en een bericht op de kabelkrant.

Er wordt ook afgesproken dat na de actie in dezelfde bladen een stuk verslaggeving zal volgen.

Als eerste kennismaking met het thema voor de kinderen maken we gebruik van de weekopening. Collega's spelen scènes na uit het prentenboek 'Ik heb een zusje, mijn zusje is doof' van Jeanne Peterson.

Een verhaal waarin verteld wordt hoe het is om een doof zusje te hebben. Wat voor problemen je daarbij tegenkomt in het leven van alledag en hoe daarvoor oplossingen te bedenken zijn. Ook worden de emoties daaromheen invoelend en liefdevol beschreven.

Als rode draad door de weekopening heen, leest een verteller stukken voor uit het boek.

Na de weekopening praten we in de stamgroep verder in de kring. Zo ontstaan er in elke groep verschillende activiteiten rond het thema.

### **Levenschte ervaringen in school**

Om kinderen ook daadwerkelijk inzicht te laten krijgen in wat doof zijn precies kan betekenen zoeken we mensen die ons willen vertellen over hun ervaringen met dove mensen.

Allereerst is daar natuurlijk de moeder van Julian, die in kleuter- en onderbouw vertelt over haar dove zoontje, bijgestaan door haar dochtertje die zelf ook in de onderbouw zit.

Het gesprek wordt gekenmerkt door praktische voorbeelden zoals:

- telefoon met lichtsignalen
  - het met een taxi naar school gaan
  - rekenen d.m.v. handgebaren en natuurlijk het praten met je handen
- Daarna vragen we Greet om de kinderen haar videobeelden te laten zien van de school in Sri Lanka.

'Nu gaat mijn zusje ook naar school, maar moeder leert haar nog steeds praten en liplezen hier thuis.

De juffrouw op school en de kinderen begrijpen niet elk woord dat mijn zusje zegt, zoals 'zusje' of 'water' of 'duim' Vandaag vertelden de kinderen uit haar klas:

'Je zusje heeft 'blauw' gezegd!'

Nou, ik heb dat veel eerder gehoord.

Maar zij wonen ook niet al vijf jaar samen met mijn zusje zoals ik'

Er ontstaan geanimeerde gesprekken waarbij de twee verschillende schoolsituaties met elkaar worden vergeleken.

Er is veel bewondering voor de prachtige handgemaakte voorwerpen die Greet ons laat zien. Vooral de kleppers, die we immers zelf gaan verkopen, vallen in de smaak.

Dan meldt zich bij ons een ouder die zelf enige jaren als groepsleidster heeft gewerkt op een doveninternaat. Door ons project komen er allerlei herinneringen bij haar boven drijven die ze graag met ons wil delen.

Ze schetst een dag uit het leven van een doof kind.

Onze kinderen zijn erg onder de indruk van het feit dat dove kinderen alleen de weekeinden bij hun ouders thuis zijn en door de week, meestal ver weg, op een doveninternaat verblijven. Er borrelen allerlei vragen op waarbij emoties een grote rol spelen:

'Hoe moet het dan als je daar ziek wordt?'

'Zie je dan een hele week je vriendjes niet?'

'Kun je daar door de week ook op voetbal?'

'Hoe moet dat dan als je b.v. op woensdag jarig bent?'

'Hoe praten die kinderen dan met elkaar?'

Via, via komen we tot slot in contact met Bianca Harsmolle, een 28 jarige dove vrouw in een rolstoel, die sinds kort zelfstandig in Hardenberg woont.

We communiceren in de kring met elkaar d.m.v. gebarentaal en enige gesproken taal. Zij bezoekt onze school samen met haar moeder die af en toe ook voor ons 'vertaalt'.

Na een inleidend praatje van moeder komen de eerste vragen aarzelend los. Wanneer Bianca vol trots haar zelfgemaakte collectie poppen toont, is het ijs gebroken.

'Mijn zusje kan mijn niet altijd vertellen met haar woorden wat zij voelt. Soms kan zij het zelfs niet laten zien met haar handen. Maar als zij boos is of blij of verdrietig, dan kan zij het beter zeggen dan jij of ik met haar schouders of met haar gezicht'

Bij het vragen stellen moet elk kind vlak voor Bianca's rolstoel gaan staan en zeer duidelijk articulerend de vraag stellen zodat Bianca kan liplezen. Ze antwoordt ons steeds eerst zelf mondeling, waarna haar moeder het een en ander verduidelijkt. Zo ervaren we aan den lijve hoe moeilijk het eigenlijk is om te

spreken als je nog nooit in je leven gesproken taal hebt gehoord.

We staan stil bij het feit dat praten en een gesprek voeren niet zo vanzelfsprekend is als we altijd gedacht hebben.

We praten over hoe Bianca nu zelfstandig woont en wat voor problemen ze daarbij tegenkomt en de daarvoor bedachte oplossingen (b.v. lichtsignalen als de bel gaat)

Tevens roeren de oudste kinderen heel andere zaken aan, bijvoorbeeld:

'Hoe zie je je toekomst?'

'Ben je soms eenzaam?'

'Zou je graag willen werken?'

'Hoe vind je het dat je doof bent?'

'Als je moest kiezen zou je dan liever blind zijn of doof?'

Al met al indringende gesprekken waarbij een stuk begrip ontstaat.

Een stuk (h)erkenning dat nu nog steeds doorklinkt in onze school wanneer een kind de klas binnenkomt en

spontaan vertelt: 'Ik heb Bianca gezien in de supermarkt. Ze kocht brood en ik heb de jam voor haar gepakt.'

### **Andere activiteiten**

Naast deze levens-echte verhalen zijn

we ook bezig met een heel ander aspect van ons onderwerp, namelijk het begrip 'horen'. Met behulp van uitgestalde proefopstellingen in de gemeenschapsruimte kunnen we verschillende proefjes uitproberen en experimenteren met de aangeboden materialen. Zo komen we samen tot beantwoording van vragen zoals: 'Hoe werkt geluid?' en 'Hoe werkt mijn oor'. Ook praten we uitgebreid over hoe dove mensen met elkaar kunnen 'praten'. Welke vormen van communicatie zijn er mogelijk. Waar leer je dat? En hoe leer je dat?

In de groepen wordt hard gewerkt om het officiële vingerspellen goed onder de knie te krijgen.

Ook worden er verhalen en persberichten geschreven en tevens worden er muurkranten gemaakt.



### **De actiedag zelf**

Van te voren oefenen we door middel van rollenspellen hoe we de kleppers het beste kunnen gaan verkopen. Aardige, te aardige en onaardige reacties van mensen aan de deur komen aan bod, waarna we de reacties van de spelende kinderen met elkaar bespreken.

'Mijn vriendinnen willen alles weten over mijn zusje. Zij vragen: 'Doet het pijn om doof te zijn?' 'Nee, zeg ik 'haar oren doen geen pijn, maar haar gevoel wel, als mensen haar niet begrijpen.'

Dan is het eindelijk zover en trekken midden- en bovenbouw in groepjes met ouders er op uit.

In de kleuter- en onderbouw krijgt elk kind vijf kleppers mee naar huis, die het probeert te verkopen in de naaste omgeving, aan burens, opa of oma of familie.

De inzet van de kinderen en ouders is groot en al gauw hebben we alle kleppers verkocht en een bedrag van f3.802,00 bijeen gebracht. Besloten wordt dat de middenbouw het geld aan Greet zal overhandigen tijdens hun weeksluiting.

### **De eindviering**

In de stamgroep de Vossen wordt hard gewerkt. De eindpresentatie zal bestaan uit allerlei nagespeelde activiteiten die we de laatste weken gedaan hebben.

Een kind studeert vol overgave en al snel kan hij alles in het gebarenalfabet aankondigen.

Er zijn toneelstukjes over:

\* de gehoorstest bij babies

\* de dove mens in het verkeer

\* communicatie en vriendschap tussen dove en niet dove kinderen

\* het kleppers verkopen

\* het bezoek van Bianca

Ook vertellen kinderen iets over Sri Lanka aan de hand van een zelfgeschilderde landkaart.

Op het einde van de weeksluiting zingt een groep kinderen een zelfgemaakt actielied op de wijs van ons schoollied en maken vervolgens op grappige wijze het eindbedrag van de actie bekend. De cheque wordt overhandigd aan Greet. Zij verhoogt de feestvreugde door ons te bedanken en te trakteren op een lekker Sri Lankaans rijsthapje.

'Ik begrijp mijn zusje.

Mijn zusje begrijpt ook wat ik zeg, zeker als ik langzaam praat en mijn handen veel beweeg.

Maar mijn zusje let niet alleen op mijn lippen en handen.

Gisteren had ik mijn zonnebril op.

Het is een grote bril.

De glazen zijn heel donker.

Ik moest hem afdoen van mijn zusje terwijl ik met haar praatte.

Wat zeggen mijn bruine ogen tegen haar bruine ogen?

Dat ik eigenlijk liever buiten ga ballen dan dat ik vader en moedertje speel?

Dat ik moeder net hoorde roepen, maar dat ik nog niet naar binnen wil?'

### Tot besluit

Zo terugkijkend op het project kunnen we constateren dat we allemaal rijker zijn geworden aan deze actie.

De dovenschool in Sri Lanka in financieel opzicht en wij als school in Hardenberg in geestelijk opzicht. We hebben een schat van nieuwe ervaringen kunnen opdoen, die we niet snel zullen vergeten. ■

Liesbeth Ruinemans  
Openbare Jenaplanschool Het Palet  
te Hardenberg



'Ik heb een zusje,  
mijn zusje is doof.  
Zij is heel bijzonder.  
Er zijn niet veel zusjes  
zoals dat van mij.'

Hellen Broere

## PUBLIC RELATIONS VAN JENAPLANSCHOLEN (2): Naar een PR-plan

*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 andere doelgroepen. Bovendien is de landelijke bekendheid van het Jenaplanconcept nog gering. 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 tweede en laatste aflevering. In het septembernummer verscheen deel 1.*

### Landelijke bekendheid

Hoewel er op allerlei niveaus binnen het Jenaplan pr-activiteiten worden ondernomen, is de landelijke bekendheid van het Jenaplan nog niet echt verbeterd. Groothuis en Scholing<sup>1</sup> noemen de activiteiten die worden ondernomen teveel 'ad hoc' en te weinig 'strategisch'. Ondoordachte en onsamenvangende pr-activiteiten kunnen zelfs uiteindelijk negatief uitpakken. Wanneer men iets aan pr wil doen, is het essentieel om volgens

een plan te werken. Op een kleine aanpassing na is hieronder het stappenplan van H. van den Berselaar<sup>2</sup> overgenomen.

Aan de hand van dit stappenplan kan elke school, regio of andere Jenaplan-geleding zijn eigen pr-plan opstellen.

#### 1) Initiatie en besluitvorming

Op directieniveau wordt besloten tot het opzetten van een pr-beleid. Er wordt een pr-persoon en/of een pr-commissie aangesteld die ver-

antwoordelijk wordt voor het pr-beleid. De taken van de pr-commissie/pr-persoon worden in deze fase vastgelegd, evenals de (financiële) middelen.

#### 2) Analyse van de huidige situatie

Er wordt in deze fase geprobeerd om te achterhalen welk imago de school bij verschillende in- en externe doelgroepen heeft. Ook worden de bestaande pr-activiteiten in kaart gebracht.

#### 3) Bepaling van beleidsdoelstellingen

Binnen de school wordt nagegaan waar de school voor staat en wat de school wil bereiken. Als het goed is, is daarover het één en ander in het schoolwerkplan vastgelegd. De beleidsdoelen moeten wel reëel zijn.

#### 4) Inventarisatie van publieksgroepen

Er wordt beslist welke in- en/of externe doelgroepen met behulp van het pr-beleid moeten worden bereikt.

#### 5) Formulering van de pr-doelstellingen en de centrale boodschap

Uit de beleidsdoelstellingen worden die doelstellingen gekozen die door de school beschouwd worden als een sterk en onderscheidend punt van haarzelf. Deze beleidspunten hebben dan pr-waarde. Met behulp van deze beleidspunten wordt een centrale boodschap samengesteld. Deze centrale bood-

schap wordt eventueel verpakt in een slogan die ingezet kan gaan worden in alle pr-activiteiten.

#### 6) Keuze van methode en middelen

Voor de centrale boodschap worden binnen de mogelijkheden van de school passende methoden en middelen gekozen om de boodschap over te brengen.

#### 7) Uitvoering

Aan de hand van het uitvoeringsplan worden de pr-activiteiten uitgevoerd.

#### 8) Evaluatie

Nagegaan wordt of de beoogde pr-doelen zijn bereikt en als dit niet het geval is, wat er verbeterd kan worden aan de aanpak. Op grond van de resultaten wordt het pr-plan aangepast. Eigenlijk is er dus alleen sprake van een tussenevaluatie. Het pr-beleid behoort een onderdeel te zijn van het totale beleid dat gewoon doorloopt en af en toe op grond van evaluaties wordt bijgesteld.

In het handboek waarvan dit artikel een samenvatting is, wordt per stap ingegaan op de mogelijke uitwerking en invullingen. Hiervoor is gebruik gemaakt van eerder verschenen materiaal, met name het in 1994 verschenen imago-onderzoek.

### **Aanleiding tot een regionaal onderzoek**

Uit een schoolleidersonderzoek blijkt dat 46% van de schoolleiders behoefte heeft aan ondersteuning op het gebied van communicatie door de NJPV. De NJPV is er nog niet in geslaagd een succesvol landelijk pr-beleid op te zetten. De middelen daartoe zijn ook maar beperkt. Dit is jammer, omdat juist in deze periode van schaalvergroting en van zich kritischer opstellende en bewuster kiezende ouders pr van groot belang kan zijn voor scholen. Vooral voor Jenaplanscholen is pr van het grootste belang, omdat er op dit moment nog vaak onbegrip en vooroordelen bestaan ten opzichte van vernieuwingsonderwijs.

Veel scholen zijn, zoals uit het schoolleidersonderzoek blijkt, al goed bezig met het ondernemen van allerlei pr-activiteiten. Hier gaat vaak veel tijd en soms ook

veel geld in zitten. Als scholen in regionaal verband op dit gebied gaan samenwerken, zouden krachten en middelen gebundeld kunnen worden en worden veel dubbel werk en dubbele kosten voorkomen.

### **Doelen van de enquête**

Met de enquête zijn de volgende zaken nagegaan:

- In hoeverre ondernemen de Jenaplanscholen in regionaal verband pr-activiteiten?
- In hoeverre is dit regionale pr-beleid strategisch te noemen?
- Op welke manier heeft dit regionale pr-beleid vorm gekregen?

Dit onderzoek brengt dus alleen de huidige situatie in kaart, het toont verder geen verbanden aan. Met dit in kaart brengen is geprobeerd een verder liggend doel te bereiken: 'Scholen kunnen gericht informatie inwinnen bij overige regio's, die verder zijn in hun regionale pr-beleid'. Niet alleen scholen binnen een regio kunnen elkaar ondersteunen, ook de verschillende regio's onderling. Binnen dit kader moet men naar mijn idee de landelijke ondersteuning gaan zien. Ik hoop dat de resultaten van mijn onderzoek een middel kunnen zijn om deze regionale uitwisseling goed, doelmatig en effectief te laten verlopen.

### **Opzet en uitvoering**

Voor de enquêtering zijn de regiocoördinatoren benaderd, omdat zij naar alle waarschijnlijkheid het best op de hoogte zijn van de regionale activiteiten, waaronder misschien ook die van pr. Telefonisch hebben zij eerst vier algemene vragen beantwoord. Als hieruit bleek dat er op regionaal niveau pr-activiteiten werden ondernomen, dan werd hen per stap nog een aantal vragen gesteld. Alle regiocoördinatoren hebben hun medewerking verleend, waarvoor ik hen wil bedanken. Dit is een staaltje uitstekende pr. Dankzij deze bereidwilligheid is het mogelijk geworden om een totaal beeld te krijgen van de regionale pr-activiteiten door het hele land heen. Het is onmogelijk om alle gegevens in dit artikel te verwerken. In dit artikel wordt per stap

slechts globaal verslag gedaan van de bevindingen. Hoe men aan de exacte resultaten kan komen komt later nog aan de orde.

### **Initiatie en besluitvorming**

PR wordt momenteel meer in schoolverband uitgevoerd dan in regionaal verband. Deze pr is meestal zowel in- als extern gericht. Slechts in één regio wordt op geen enkele school aan pr gedaan, terwijl daarentegen twaalf regio's niet op regionaal niveau pr-activiteiten ondernemen.

Binnen veel regio's laten dus scholen een grote kans op ondersteuning van het eigen pr-beleid lopen. De meeste regio's geven aan dat er bij sommige scholen binnen hun regio wel behoefte bestaat aan het gezamenlijk ondernemen van pr-activiteiten.

Van de negen regio's die wel iets op regionaal niveau aan pr doen, zeggen er acht dit gedaan te hebben om iets te doen aan de onbekendheid van het Jenaplanconcept. Ook wordt vaak 'het tegengaan van vooroordelen' en 'het nakomen van landelijke afspraken hierover' als motief genoemd om op regionaal niveau iets aan pr te gaan doen. Wat opvalt is dat de regio's alle meerdere motieven noemen. 'Een laag of dalend leerlingenaantal' wordt maar door twee regio's als één van de redenen genoemd. Dat dit aantal zo laag is, is een goede zaak. PR moet niet (alleen) als crisisinstrument gebruikt worden. Andere motieven die genoemd zijn, waren 'de taak om ouders op de keuze voor Jenaplan te wijzen' en 'de directe vraag van ouders en andere interne doelgroepen (onder andere invallers en bestuurders) daarnaar'. Ouders schijnen ook op pr aan te dringen omdat zij willen dat het Jenaplan meer geaccepteerd gaat worden door de omgeving, zodat zij zich niet steeds voor hun schoolkeuze hoeven te verantwoorden.

In vier van de negen gevallen heeft de regiokring de verantwoordelijkheid voor het pr-beleid op zich genomen. Twee regio's hebben hiervoor een pr-commissie én een eindverantwoordelijke aangesteld, één regio alleen een eindverantwoordelijke. Deze eindverantwoordelijke

is in één geval de regiocoördinator, in een andere geval de coördinator vanuit de SBD/PABO en in het laatste geval een directielid. Alle verantwoordelijken hebben dus een functie op directieniveau, wat een goede zaak is. De leden van de pr-commissies komen uit allerlei verschillende geledingen: regiocoördinator, coördinator SBD/PABO, directielid, teamlid, ouder, regiokringlid. Twee regio's hebben geen speciale groep of persoon voor de pr aangesteld of aangewezen.

Acht van de negen regio's zeggen bij de pr op één of andere manier hulp te hebben gekregen van instanties buiten de regio/pr-kring. In zeven gevallen ging dit om hulp van de NJPV. De meeste regio's hebben hun weg naar de NJPV dus gevonden. In het merendeel van de gevallen bleek dit om het lenen van audio-visueel materiaal te gaan. Daarnaast werden incidenteel nog instanties als de SBD, LPC, PABO en een pr-bureau genoemd als hulpverlenende instantie ten aanzien van de pr-activiteiten. De Wetenschapswinkel Utrecht is door twee regio's in verband met het imago-onderzoek genoemd.

Aan de zeven regio's die een groep en/of een persoon hebben aangesteld voor de pr, werd de vraag gesteld welke taken deze pr-commissie/pr-persoon zou moeten vervullen. Allen kozen onder andere 'zorg voor het informeren van in- of externe doelgroepen'. Daarnaast vallen de taken 'het opzetten van het pr-beleid en het coördineren ervan' en 'het vaststellen van de relevante publieksgroepen waarop de pr gericht moet worden' in vijf regio's onder de verantwoordelijkheid van de pr-commissie/persoon. Als aanvullende taak had de pr-commissie binnen twee regio's nog 'het verslagleggen van de pr-activiteiten aan de regiocoördinatorenkring'.

Het geld dat binnen deze negen regio's aan regionale pr-activiteiten wordt uitgegeven, varieert van niets (vier regio's) tot ongeveer vijftienhonderd gulden per jaar (één regio). Drie regio's geven er enkele honderden guldens aan uit. In één regio blijft het bij enkele tientjes. Deze bedragen vind ik op regionaal niveau niet erg groot. Een groot voordeel van 'het bun-

delen van de krachten' is dat ook de middelen gebundeld kunnen worden. Op grond van financiële middelen gebeurt dit nog niet echt.

### **Analyse van de huidige situatie**

Er is in de negen regio's alleen door de regio Twente-Achterhoek onderzoek verricht naar het imago van de Jenaplan-scholen en wel naar het imago onder ouders. Zij constateerden dat de ouders een redelijk goed beeld hadden van het Jenaplanonderwijs. Als positief kwamen de volgende zaken naar voren: het sociale aspect, de kindgerichte benadering, werken op eigen niveau, de gezellige sfeer, (uitgangspunt 'onderwijs is opvoeden'). Als kritiekpunt noemden de ouders het feit dat de scholen te veel ondernemen. De ouders vinden dat dit ten koste gaat van het werk en de werkrust.

Het blijkt dat er vóór het aanpakken van de pr op regionaal niveau, al een heleboel pr-activiteiten werden ondernomen. Dit betrof meestal het uit laten gaan van persberichten. Het organiseren van open dagen, het gebruiken van audio-visueel pr-materiaal en het uitgeven van folders en brochures werd door bijna de helft van de negen regio's ondernomen. Deze activiteiten waren voornamelijk gericht op de externe doelgroepen.

### **Bepaling van beleidsdoelstellingen**

Ongeveer de helft van de negen regio's heeft zich vóór het ondernemen van pr-activiteiten bezonnen op de eigen identiteit. Dit is een belangrijke voorwaarde om tot een goed pr-beleid te komen. Eigenlijk zouden alle regio's dit moeten doen. De vier regio's hebben aangegeven op welke terreinen deze bezinning plaats heeft gevonden. Vervolgens moesten ze een top drie opstellen op grond van de belangrijkheid. Terreinen die wel genoemd waren maar niet in de top drie stonden kregen automatisch een vierde plaats, niet genoemde een vijfde plaats. Een optelling van de punten geeft aan dat men een bezinning op onderwijskundig gebied het belangrijkste vindt, gevolgd door dat op pedagogisch gebied. Als redelijk belangrijk volgen ver-

volgens organisatorisch en sociaal-maatschappelijk gebied. Aan de bezinning op levensbeschouwelijk gebied wordt nauwelijks aandacht besteed. Dit hangt samen met het zuiloverstijgende karakter van de regiokring. Een bezinning op de regionale organisatie zelf wordt nog belangrijker gevonden dan de bezinning op levensbeschouwelijk gebied.

### **Inventarisatie publieksgroepen**

Vijf van de negen regio's hebben vooraf een inventarisatie van de in- en externe doelgroepen gemaakt. Veel genoemde interne doelgroepen zijn: schoolleiding, leraren, MR, personeelsraad, ouderaad, bestuur en familie van de leerlingen, waaronder de ouders. Het valt mij tegen dat slechts één regio ook de leerlingen zelf als interne doelgroep waarop pr-activiteiten gericht moeten worden, aanmerkt.

Daarentegen zeggen wel drie regio's zich onder andere te richten op potentiële leerlingen. Het is goed dat deze kinderen ook er ook bij betrokken worden, omdat ouders die kiezen voor Jenaplan vaak ook grote waarde hechten aan wat het kind vindt en wil. Daarnaast zeggen vijf regio's met hun regionale pr-activiteiten de ouders van potentiële leerlingen te willen bereiken. Andere veel genoemde externe doelgroepen zijn: ambtenaren en overheidsinstanties, toeleverende en afnemende onderwijsinstellingen en, omwonenden, Jenaplanorganisaties (met name de NJPV), de pers en de regionale bevolking.

### **PR-doelstellingen en een centrale boodschap**

Vier van de negen regio's hebben een pr-doelstelling en een centrale boodschap geformuleerd. Deze boodschap bevat vier tot zeven sterke punten van het Jenaplanonderwijs. Alle regio's brengen 'de kindgerichte benadering', 'het uitgangspunt 'onderwijs is opvoeding' en 'een goede voorbereiding op de maatschappij' in hun centrale boodschap naar voren. Ook de volgende punten worden vaak gebruikt: 'het sociale aspect', 'de totale persoonlijkheidsvorming' en 'het werken op eigen



niveau'. Het 'een goede voorbereiding zijn op het voortgezet onderwijs' wordt slechts door twee regio's gebruikt, terwijl ouders dit een heel belangrijk punt vinden. Betekent dit dat de overige regio's geen garanties durven te geven met betrekking tot dit punt?

Alleen de regio Rijnmond maakt gebruik van een slogan: 'Een Jenaplanschool, meer dan leren alleen.'

### Keuze methoden en middelen

Bijna alle negen regio's geven aandacht aan methoden en middelen voor pr. Dit is vaak het eerste waar men aan denkt, als men iets aan pr wil gaan doen. Toch is het belangrijk om eerst de eerdere stappen te doorlopen, om tot een goede keuze van methoden en middelen te kunnen komen.

In vergelijking met de spontane regionale pr-activiteiten, blijkt dat het aantal pr-activiteiten gelijk is gebleven of toegenomen is. De mate waarin verschilt sterk van regio tot regio. PR-middelen die voorheen al veel gebruikt werden, blijken ook binnen het pr-plan vaak ingezet te worden. Sterk opgekomen pr-middelen zijn: het plaatsen van advertenties en het organiseren van cursussen voor ouders, bestuursleden en invallers.

Met betrekking tot de gerichtheid van de activiteiten is er een verschuiving opgetreden. Werden tot voor kort de activiteiten voornamelijk gericht op de externe doelgroep, nu worden daarnaast evenveel of zelfs meer activiteiten gericht op de interne doelgroepen. Beide doelgroepen komen dus aan bod.

### Uitvoeringsfase

Slechts één regio maakt gebruik van een uitvoeringsplan. Een andere regio doet dit alleen voor sommige (complexe) activiteiten. Geen enkele regio maakt gebruik van een communicatie-matrix.

### Evaluatiefase

Één regio heeft al het totale pr-beleid geëvalueerd. Van de overige acht regio's hebben er zeven al wel een tussenevaluatie gehouden. De regio die dit nog niet heeft gedaan, heeft nog geen activiteiten uitgevoerd. Er zit geen duidelijke lijn in de leerervaringen.

regio	1	2	3	4	5	6	7	8
2. Friesland	x	x		x	x	x		
4. Twente/Achterhoek	x	x	x	x	x	x	x	x
5. Veluwe/Salland	x	x				x	x	x
15. Midden-HL/Rijnstreek	x	x					x	x
16. Rijnmond	x	x	x	x	x	x	x	x
17. Merwede-Lingestreek	x	x	x	x		x	x	x
18. West-Brabant en Zeeland	x	x		x		x	x	x
19. 's- Hertogenbosch	x	x	x		x	x	x	x
21. Limburg	x	x					x	x

**Tabel 2: Overzicht van de doorlopen stappen van het pr-stappenplan van verschillende Jenaplanregio's.**

### Conclusies

Aan de hand van de gestelde doelen zijn er conclusies getrokken.

In hoeverre ondernemen Jenaplanscholen in regionaal verband pr-activiteiten? Zevenenvijftig procent van de regio's onderneemt geen regionale pr-activiteiten, 33% doet dit af en toe en 10% doet dit regelmatig. Van de 57% die dit (nog) niet doet, geeft 17% aan er wel en 17% aan er geen behoefte aan te hebben. Binnen de overige regio's is er alleen bij sommige scholen behoefte aan het ondernemen van pr-activiteiten op regionaal niveau. Deze acht regio's kunnen nog belangrijk worden. Als de scholen die er voor zijn de andere regioscholen kunnen overtuigen van het belang van een strategisch regionaal pr-beleid, dan is de kans groot dat het merendeel van de regio's een pr-beleid krijgt. Zij kunnen daarbij ondersteund worden door de negen regio's die de stap al hebben genomen. Ik hoop dat het handboek de twijfelende scholen ertoe kan zetten om op regionaal niveau een pr-beleid te gaan opzetten en dat het tegelijk een ondersteuning kan bieden voor de uitvoering ervan.

In hoeverre is dit regionale pr-beleid strategisch te noemen?

Om een strategisch pr-beleid te hebben, moeten de regio's alle stappen van het pr-plan hebben doorlopen of daar nog mee bezig zijn. Aan de hand van de antwoorden per stap gegeven door de negen regio's en de aanvullende toelichting daarop is nagegaan in hoeverre hun

beleid strategisch is. Bovenstaande tabel geeft hier een overzicht van.

Het regionale pr-beleid van regio Rijnmond en regio Twente/ Achterhoek is strategisch opgezet. Daarnaast is het pr-beleid van de Merwede-Lingestreek en 's Hertogenbosch en omstreken ook redelijk strategisch te noemen. Regio Friesland is goed op weg, maar nog niet klaar. Het pr-beleid van de overige regio's is niet strategisch te noemen. Zij hebben teveel stappen (met name de middelste) overgeslagen.

Met name de stappen 'bepaling van de beleidsdoelstellingen' (3) en 'formuleren van pr-doelstellingen en de centrale boodschap' (5) worden door veel regio's overgeslagen. Toch zijn deze stappen heel belangrijk. Zij vormen het uitgangspunt voor de verdere stappen. Stap 4, 'inventarisatie van de publieksgroepen', wordt eveneens door veel regio's niet genomen.

Op welke manier heeft dit regionale pr-beleid vorm gekregen?

Het beantwoorden van deze vraag is niet mogelijk in dit artikel. In de bijlage van het handboek is een tabel opgenomen waaruit valt af te lezen wat de regio's geantwoord hebben op de vragen. Aan de hand van deze tabel kunnen regio's die hulp nodig hebben, gericht aankloppen bij de regio die al ervaring heeft op het gewenste gebied. De negen regio-coördinatoren van de regio's die al wat ervaring op het gebied van pr hebben opgedaan, hebben toegezegd open te staan voor vragen van andere regio's.

## Handboek 'PR van het Jenaplan'

Het handboek is oorspronkelijk een afstudeerscriptie en heeft daardoor hoofdstukken die verplicht waren gesteld (inleiding, verantwoording, conclusies en samenvatting) maar die in mindere mate in een handboek thuis horen. Verder bevat het achtergrondinformatie, een stappenplan met per stap invullingen, met name voor het Jenaplan, een verslag van de enquête onder regiocoördinatoren, met in de bijlage de exacte vragen en antwoorden van elke regio. Als de gebruiker ondersteuning zou willen van één van de negen regio's die al wat ervaring hebben, dan is deze bijlage van groot belang. Zonder dit is gericht hulp vragen niet mogelijk. Het handboek is geschreven met 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 is al een eerste aanzet.

Voor de volledige tekst zijn er de volgende mogelijkheden om dit in handen te krijgen:

De Suus Freudenthal-Lutter-Bibliotheek verbonden aan het CPS te Hoevelaken beschikt over een uitleenexemplaar. Daarnaast heeft men ook het handboek op een diskette (± 350 kB, 3,5 inch, WP 5.1). Ook het Jenaplanbureau te Schagen beschikt over een kopie op diskette.

Regiocoördinatoren zijn benaderd om gratis een diskettekopie te bemachtigen. 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 op naar het volgende adres.

Hellen Broere  
Reigerstraat 42  
7523 VC Enschede  
053-4331991

### NOTEN:

- 1) Groothuis, M.W. en Scholing, J.H.S. *Jenaplan in beeld. Utrecht, 1994*
- 2) Berselaar, H van de School en public relations. *Culemborg, 199?*

Els Derks

# JENAPLANONDERWIJS IN ROEMENIË

## Stel je voor...

*Samen rijden door Moldavië, Roemenië, in een oude bus, bestuurd door een robuuste, betrouwbare Roemeen. Om je heen vrolijke mensen die elkaar vertellen over hun lief en leed. Soms vang je een paar woorden op die je herkent, zoals: buena ziua, luna, ploua, complimentele mele, een beetje Frans-Italiaans. Je rijdt door een pittoresk landschap met fraai versierde huisjes, de mensen verplaatsen zich met paard en wagen, het water komt uit de put, op het land zaait men, want het is eind april en onze bestemming is Vorona. We worden feestelijk onthaald door de ouders en kleuterleidster Marioara van de Jenaplan-kleuterschool (Gradinita) aldaar.*

*Onvoorstelbaar, maar echt waar, een klein gebouwtje met twee lokaaltjes, liefdevol ingericht met werkjes van de kinderen, waarin veel natuurproducten zijn gebruikt. Een toilet op het erf, een schooltuintje, uitzicht op de heuvels, een grasveld met speelattributen en zeer trotse ouders en juf.*

Sinds 6 maanden is Monica Cuciureanu (onderwijskundige uit Boekarest), nadat ze zich in Nederland en Duitsland had georiënteerd in het Jenaplanonderwijs, begonnen in Brasov, Boekarest, Vorona en Botosanie om op 5 kleuterscholen 'Planul Jena' te introduceren.

Kees Vreugdenhil (NL), Barbara Mergner (Dld), Bernd Schreier (Dld) en ondergete-

kende waren uitgenodigd om een International Seminar over 'Planul Jena' te Botosanie bij te wonen.

Tot voor kort werd er ieder uur in elke kleuterschool, in het gehele land, precies dezelfde les gegeven. Alles was voorgedraaid. Nu aanschouwen we de geboorte van vijf Jenaplan-kleuterscholen, waar de kinderen vrij mogen spelen,

samen kunnen werken, geconcentreerd werken, met elkaar feest vieren, samen spreken. Wat hier in zes maanden van de grond is gekomen, is uniek.

De leidsters, ouders, inspecteurs, enz. waren heel enthousiast. Aan de hand van dia's, video, discussies en adviezen hebben we geprobeerd hen te helpen. Iedereen was heel blij met onze komst en op alle niveaus is men geïnteresseerd. Ministerie, universiteit, leraaropvoeding, inspecteurs, studenten, leidsters, ouders. Men ziet dat de kinderen enthousiast zijn en zich veel natuurlijker ontplooiën. Het is nog een experiment en men kijkt er heel kritisch naar. Wellicht kan een aantal Jenaplan-aspecten worden toegevoegd aan het normale schoolprogramma. In ieder geval is men rijp voor vernieuwingen.

Er is een gebrek aan materialen, maar het Jenaplan-principe, het werken vanuit pedagogische situaties, sluit goed aan bij wat de onderwijsmensen zoeken. De oude methodes werken niet meer, nu de maatschappij veranderd is en een ander mensbeeld ontstaat. De lagere scholen tonen ook interesse, maar het werken met stamgroepen zal waarschijnlijk eerst in dorpjes worden uitprobeerd, omdat



*Zeer vooruistrevend is het zitten in de kring met kinderen, Gradinita (kleuterschool) in Boekarest.*

men hier al met meerdere leeftijden bij elkaar zit. Het kan ook zijn, dat er een middenbouw aan de kleuterschool wordt gekoppeld. Iedereen denkt mee, wikt en weegt.

De ouders van de Jenaplan-kleuterscholen willen nu al graag een vervolg voor hun kinderen, maar gelukkig realiseert men zich ook, dat geduld een schone zaak is.

### **Helpen en suggesties geven**

Na het Seminar, dat voortreffelijk georganiseerd en geleid werd door Monica Cuciureanu, was ik gelukkig in de gelegenheid om de kleuterscholen te bezoeken en een kindertehuis, dat ook geïnteresseerd is.

ning van de open sfeer, die we hier in Nederland op onze scholen hebben.

De leidsters moeten werkelijk alle materialen zelf maken en dat materiaal is absoluut niet duurzaam. Stokjes fungeren als kwast, bloemetjes worden gemaakt van puntenslijpsel, opbergbakjes van papier. Er wordt veel gewerkt met natuurproducten, er zijn

want de kinderen blijven de hele dag. Het zou heerlijk zijn, als deze kinderen en leidsters meer materialen hadden. Ze zijn het echt waard, deze pioniers in onderwijsland. Deze kinderen zitten niet meer twee aan twee achter elkaar in de bankjes. Er is tijd voor het individu, men mag samenwerken, het lokaal ziet er, voor zover mogelijk, gezellig uit, er wordt verteld in de kring, hoekjes komen tot stand, vakken worden geïntegreerd. De kleuters mogen actief zijn en kunnen communicerend, spelend en werkend zich oriënteren in een nieuw Roemenië. Wat kun je meer wensen voor de mens hier in de toekomst?

Van harte wens ik ze veel succes.



*Een kamer in 'n weeshuis in Boekarest, waar de kinderen school hebben, eten, slapen, kortom altijd vertoeven.*



*Men probeert de werkjes tentoon te stellen in de gang. Gradinita (kleuterschool) in Boekarest.*

Meerdere dagen kon ik hier helpen en suggesties geven in hun vernieuwingsonderwijs. Het was een duidelijke herken-

ning van de open sfeer, die we hier in Nederland op onze scholen hebben. De leidsters moeten werkelijk alle materialen zelf maken en dat materiaal is absoluut niet duurzaam. Stokjes fungeren als kwast, bloemetjes worden gemaakt van puntenslijpsel, opbergbakjes van papier. Er wordt veel gewerkt met natuurproducten, er zijn

### **Materiaal nodig**

Mochten jullie op school of thuis nog materialen hebben, dan worden ze daar dankbaar ontvangen. Er gaan transporten naar Roemenië, zoals jullie via de media wel gehoord hebben. Ik kan je verzekeren dat het op de juiste plaats terecht komt.

Wat er nodig is: vloerkleden, stofzuigers, meubeltjes, stoeltjes, spelletjes, speelwerk-materiaal, papier, prentenboeken, kopieerapparaten, wol, lappen, blokken, lijm, verf, puzzels, potloden, enz... ■

Je kunt contact opnemen met Els Derks R.K. Basisschool 'Moerwijk' tel. 070-3947173 privé 070-3941096

# PRIMAIR ONDERWIJS: VANUIT EUROPA BEKEKEN

*De auteurs zijn werkzaam bij het Instituut voor Leerplanontwikkeling, SLO. Recent publiceerden zij de trendstudie "Primary Prospects, developments in primary education in Europe" <sup>1</sup>. De studie werd uitgebracht door het Europees Consortium van Research- en Ontwikkelinstituten CID-REE. In dit artikel gaan zij in op een aantal van hun observaties en bevindingen. Met name ten aanzien van vragen rondom het kerncurriculum en de zorg voor de kwaliteit van het onderwijs waarmee een relatief autonome school te maken krijgt.*

*Dit artikel laat zien dat, waar Jenaplanscholen in ons land mee te maken hebben of krijgen, past in internationale trends.*

## **Even terug voor een nieuwe aanloop**

Nog een paar jaar te gaan en wie nu leeft is dan van een vorige eeuw. Onze samenleving is na het na-oorlogse modernisme in een post-moderne fase gekomen <sup>2</sup> en maakt zich op voor een 'new age'. Her en der verschijnen prospectussen: economische, sociologische, filosofische en onderwijskundige, die onze blik richten op een nieuwe eeuw.

Aan het einde van een eeuw bekruipt mensen blijkbaar onontkoombaar een fin-de-siècle-gevoel dat hen enigszins melancholisch maakt, maar vooral vooruit doet kijken naar een nieuw en uiteraard beter tijdperk. Vasthoudende doemdenkers passen daarnaast ook wel in het beeld. Toch overheerst de optimistische verwachting dat zo'n nieuw tijdperk op tamelijk rigoureuze wijze zal breken met de tekortkomingen van het heden en aan de toekomst uitdagender perspectieven biedt dan ervaringen met voorgaande eeuwswisselingen doen vermoeden.

De twintigste eeuw was in veel opzichten een radicale eeuw. Alleen al wanneer we ons beperken tot het basisonderwijs, daarover gaat dit artikel tenslotte, zien we een bijna revolutionair te noemen evolutie. Een paar voorbeelden:

- . In de twintigste eeuw werden bijna alle systemen voor primair onderwijs formeel vastgelegd. Formeel, dat wil zeggen: door regelgeving vastgelegd en bedoeld voor brede lagen in de maatschappij, die er (leerplicht als recht van kinderen!) voor in aanmerking komen.
- . In de twintigste eeuw hebben particuliere opvattingen van bevoegen onder-

wijsvernieuwers school gemaakt en hun sporen onmiskenbaar gedrukt op het regulier onderwijs.

. In de twintigste eeuw heeft het curriculum zich ontwikkeld van een zeer eenzijdige en beperkte vakkencanon naar een aanbod dat de complexiteit van de samenleving probeert bij te benen.

. De twintigste eeuw is ook de eeuw van een explosieve groei van middelen die aan onderwijs besteed worden, zowel materieel als immaterieel. Velen verdienen hun brood in en met onderwijs; rijksbegrotingen bevatten relatief forse onderwijsposities; leermiddelen zijn er in maten en soorten; ondersteuning van onderwijs is er te kust en te keur.

Geen wonder dat wie gelooft in cascade stroomversnellingen in de eenentwintigste eeuw, zoals Boerwinkel <sup>3</sup> ze indertijd al beschreef voor de twintigste, de blik verwachtingsvol op oneindig heeft staan. Al is het primair onderwijs in Vlaanderen en Nederland bij lange na niet het slechtste in de wereld, beter kan het altijd. Je hoeft tenslotte niet ziek te zijn om beter te worden.

Een hoogst interessante vraag op dit moment is natuurlijk: zijn de komende ontwikkelingen te voorzien, kunnen we er nu al op anticiperen en zijn er trends te bespeuren die een en ander onderbouwen?

De vraag willen beantwoorden getuigt van zelfoverschatting of naïviteit. Dat laten we aan de Nostradamici onder ons over. In onze recente publikatie "Primary Prospects", waarop we dit artikel baseren, hebben we ons ook vrijwel uitsluitend reflectief bezig gehouden met trends in het primair onderwijs.

Overigens ook met een 'glazen-bol-

oprisping' aan het einde, die we direct weer hebben gerelativeerd.

## **Een internationaal perspectief**

We stellen u voor, zo interactief is dit geschreven medium trouwens nog niet dat u er ook maar enige stem in hebt, dat we ons betoog baseren op internationale ontwikkelingen. In die internationale context beperken we ons weer tot West-Europese ontwikkelingen. De systemen zijn in dat gebied enigszins met elkaar vergelijkbaar en actuele informatie is redelijk goed beschikbaar en toegankelijk voor ons. Vrijwel alle West-Europese landen zijn aangesloten bij het CIDREE-netwerk, het consortium van onderzoeks- en leerplaninstituten in Europa, waarvan ook de SLO en de Vlaamse zusterorganisatie DVO actief lid zijn. Daarnaast zijn er nog andere bruikbare bronnen en netwerken beschikbaar.

De behoefte aan een internationale oriëntatie komt voort uit een groeiend besef van gemeenschappelijk gevoelde en beleefde problemen, ervaringen en oplossingen die we ervaren in de contacten met anderen. Hoewel het directe handelen meestal gericht op het gebruik in eigen land, denken, onderzoeken en ontwikkelen we in toenemende mate in een wereldwijde context. We zouden dat als een eerste trend willen aanmerken. Onderwijs begint zich langzaam maar zeker los te maken van het 'not-invented-here-syndroom'.

In vrijwel alle West-Europese landen is het primair onderwijs in beweging. Niet op alle niveaus (macro - meso - micro) even hevig, maar onmiskenbaar. Hoewel er allerhande initiatieven zijn uit de boezem van het onderwijs zelf, zijn ontwikkelingen die op grote schaal enige impact hebben, top-down gestuurde innovaties. Met 'top' bedoelen we niet alleen de verantwoordelijke rijksoverheden, maar ook de onderwijsverzorgingsinstellingen die in op dracht opereren op het macro-niveau. Innovaties van onderuit met een landelijke uitstraling en effect, van tamelijk particuliere vernieuwers zoals we die uit de traditie kennen (bijvoorbeeld Petersen, Freinet, Decroly, Montessori), zijn niet meer waarneembaar. De vernieuwingsbewegingen zijn verenigd, gestructureerd en geïnstitutionaliseerd. Er zijn er onder u

uiteraard die dit zullen bestrijden en met voorbeelden willen weerleggen. In die zin zou men bijvoorbeeld de inspirerende en internationaal aanslaande ideeën van F. Laevers over ervaringsgericht onderwijs kunnen beschouwen. Voorlopig blijven we echter bij ons standpunt dat ook dit soort ontwikkelingen hun aansturing vooral vinden vanuit een macro-onderwijskundig beleid.

### **Centralisme versus lokale autonomie**

Hoewel vele centrale beleidmakers en uitvoerders met de mond of met de pen de lokale autonomie van de school belijden, is de feitelijke stand-van-zaken op dat terrein meer een retorische werkelijkheid dan een beleefde. Overigens wordt ook wel gewaarschuwd voor de risico's van een te autonome ontwikkeling. In het boekje "Onderwijs in 2000" <sup>4</sup> gaat de onderwijssocioloog en voorzitter van de Onderwijsraad professor Leune, in op het fenomeen van vrijheid van onderwijs. Hij citeert de socialistische oud-minister van onderwijs Van Kemenade die stelde dat de vrijheid van onderwijs onmiddellijk zou moeten worden uitgevonden, indien dat niet reeds in de vorige eeuw zou zijn gebeurd. Tegelijk waarschuwt Leune voor de risico's die kleven aan de omslag in besturingsconcept, van een 'constructieve onderwijspolitiek' naar 'besturen op afstand'. Gevaren acht hij onder meer: de verlaging van de kwaliteit van het onderwijs; vergroting van de sociale selectiviteit; verminderde samenhang; remmen op innovaties.

Er zijn, kijkend naar de Vlaamse en de Nederlandse context op het punt van de autonomie, wel verschillen. In Vlaanderen is er sprake van een zwaarder delegeren van inhoudelijke bevoegdheden dan dat het geval is in Nederland.

Zeker neemt in Nederland de autonomie toe op beheersmatig-organisatorisch terrein. Lump-sum-financiering krijgt zo zijn effecten, ook in het primair onderwijs, op termijn. Inhoudelijk constateren we in Nederland een sterke greep van de centrale overheid op het aanbod van het onderwijs, met als voornaamste argumentatie de gevoelde en gevraagde verantwoordelijkheid voor de kwaliteit. Die trend is waarneembaar in vrijwel alle West-Europese landen.

In het boek "Onderwijskunde" <sup>5</sup> stelt A. Knoers dat, hoewel de leraar voornamelijk opereert in de microsituatie van een klas of leergroep en binnen het schoolteam (mesosituatie), hij ook te maken heeft met een aantal gegevens uit de macrosituatie, dus met het onderwijs als maatschappelijke institutie en met het overheidsbeleid dat daarop van invloed is. Die gegevens treft hij aan; hij moet er rekening mee houden en er in bepaalde gevallen in zijn functioneren van profiteren. Hij dient die gegevens dus grondig te kennen en ook de theoretische en beleidsmatige achtergronden ervan te doorzien.

### **Een opbrengstbewuste onderwijscultuur**

'Opbrengstbewustheid' is een woord dat in beleidsdocumenten met een zekere regelmaat opduikt, gekoppeld aan kerncurricula of kerndoelen en eindtermen. In de nota "Een Impuls voor het basisonderwijs" <sup>6</sup> besteedt mevrouw Netelenbos, Nederlands staatssecretaris van Onderwijs, Cultuur en Wetenschappen, er zelfs een hele paragraaf aan. Onder een 'opbrengstbewuste cultuur' verstaat zij de maximale inspanning van betrokkenen in en om de school, om alle leerlingen optimale mogelijkheden tot ontplooiing te bieden. Een opbrengstbewuste school bewaakt en bevordert dat alle leerlingen tot zo hoog mogelijke leeropbrengsten komen: "Alles uit hen halen wat erin zit". De toenemende investering van de samenleving in het onderwijs aan de jongste deelnemers, de kritische resultaten en de soms tegenstrijdige of polemische verwachtingen, hebben geleid tot behoefte aan duidelijkheid over dat wat je terugziet van de investering.

Overigens maakte mevrouw Netelenbos bij de behandeling van de Impuls-nota in de Vaste kamercommissie (2 oktober j.l.) duidelijk dat zij expliciet sprak van 'opbrengstbewustheid', duidelijk niet over het in haar ogen te zware 'opbrengstgerichtheid'.

### **De kwaliteitsvraag in het onderwijs**

Waar is onderwijs goed voor? Waar is onderwijs goed in? Waar moet onderwijs zich vooral niet mee bemoeien?

Dat zijn kwesties die spelen en door deelnemers aan het debat van verschillende antwoorden worden voorzien.

De vraag naar kwaliteit is een heet onderwerp in primair onderwijs. In Nederland herinneren we ons nog de recente evaluatie van de wat onstuimige, maar ook op belangrijke punten verkeerd begrepen Commissie Evaluatie Basisonderwijs (CEB) in de rapporten over "Zicht op Kwaliteit". Internationaal is de kwaliteitsvraag ook gemeengoed. 'Kwaliteit' is een sleutelwoord in een samenleving die na het afgraven van de gouden bergen geleerd heeft op de kleintjes te letten.

Kwaliteit is doen wat je belooft. Een definitie die hout snijdt, vinden we zelf. Je moet dan natuurlijk wel zicht hebben op de inhoud van je beloften. Zeker in het Nederlandse primaire onderwijs, zo durven we te stellen, ontbrak dat zicht volledig. Er was een grote diversiteit met betrekking tot het onderwijsaanbod binnen het onderwijstype lager - of basisonderwijs.

Bij de invoering van de basisschool in Nederland, halverwege de jaren tachtig, werd er over de inhoud van het onderwijs niet meer gezegd dan de opsomming van aandachtsgebieden in artikel 9 van de Wet op het basisonderwijs (WBO). Er moest worden gerekend, aan taal gedaan worden en aan expressie. Aardrijkskunde en geschiedenis moesten onder de aandacht worden gebracht en leerlingen werden geconfronteerd met geestelijke stromingen. Ook moest Engels worden onderwezen en zo waren er nog wat eisen. Zestien inhoudelijke gebieden noemt de WBO. De inhoud werd verder niet uitgewerkt. Ook werden geen tabellen meegegeven voor de te besteden onderwijstijd. Deze vrijheidsblijvend-benadering bleek in de zakelijker wordende context van de post-modernistische laat-twintigste eeuwse samenleving niet houdbaar, ondanks het in Nederland bijna genetisch verankerde liberalisme op het terrein van onderwijsinhouden. In het basisonderwijs werd de roep om kerndoelen (aanvankelijk eindtermen) steeds luider, zij het dat ook hier geroepen werd vanaf 'de beleidsberg' en niet vanuit 'het schooldal'.

## Op zoek naar een kerncurriculum

Nederland was niet het eerste land dat zich op het gladde eis van kerndoelen of een kerncurriculum begaf. Engeland was wat dat betreft een voorloper. In Nederland waren de voorbereidingen voor eindtermen in feite al aan de gang op het moment dat het basisonderwijs van kracht werd. Die voorbereidingen werden geïntensiveerd door een spraakmakend advies van de Wetenschappelijke Raad voor het Regeringsbeleid (WRR) over basisvorming, met weliswaar maar een halve pagina aandacht voor het basisonderwijs, maar een geweldige impact gezien de ontwikkelingen die volgden. Geformaliseerd werd de beweging naar eindtermen door de huidige kamervoorzitter en toenmalige minister van onderwijs Deetman. Een politiek opmerkelijke zaak, zo'n aanzet tot een inhoudelijk dictaat, voor een Christen-democratisch bewindsman. Het accentueert de bijna boven-partijpolitieke aanpak van een dergelijke kwestie.

Nederland was ook zeker niet het laatste land in de beweging naar een centraal kerncurriculum. Vlaanderen keek de kat uit de boom, leerde van Nederlandse fouten en koos een eigen strategie. De oorspronkelijke en uitgebreide voorlopige Nederlandse eindtermen voor het basisonderwijs werden als uitgangspunt gebruikt en bewerkt voor het Vlaamse onderwijs.

Naast de vakinhoudelijk georiënteerde doelen zijn in Vlaanderen ook nog leergebied-overstijgende doelen toegevoegd. Doelen gericht op het 'leren-leren' bijvoorbeeld en 'sociale vaardigheden'. In Nederland heeft indertijd de Adviesraad Basisonderwijs (ARBO) dit ook geadviseerd. Door de overheid en door de samenstellers van de Nederlandse eindtermen werd echter gemeend dat dergelijke doelen heel goed geïncorporeerd konden worden in de structuur van vakinhouden. Wij constateren dat er in Europa geen eenduidig beeld heerst op dit vlak. Er komen vaak wel vakoverstijgende doelen voor zoals in Vlaanderen, vaak ook worden die doelen vereenzelvigd met zogenaamde 'cross-curricular-themes'. Soms zijn dat dan leergebieden die in Nederland wel in

de verplichte inhouden (art. 9 WBO) zijn opgenomen. Soms ook betreft het een extra-curriculair aanbod, in Nederland wel 'educaties' genoemd.

Het creëren van een kerncurriculum is een trend die breed bespeurbaar is. Geen West-Europees land dat zich er al niet mee bezig houdt of er plannen voor smeedt. In veel gevallen is er gerichte aandacht voor de aansluiting van die curricula tussen het primair en secundair onderwijs. In Nederland is dat nog niet het stadium ontgroeid van een gevoeld probleem. Daadwerkelijke afstemmende activiteiten zijn nog niet op grote schaal bespeurbaar. In het primair onderwijs speelt bovendien, ondanks de fusie in 1985 tussen kleuter- en lager onderwijs, nog de kwestie van curriculaire aansluiting tussen onderwijs aan jongere en oudere kinderen. Dit probleem is tamelijk expliciet in de Nederlandse context, omdat de kinderen al op vroege leeftijd en op grote schaal naar school gaan. In Noorwegen is een heftige discussie voorafgegaan aan de beslissing om de leerplichtige leeftijd te verlagen van zeven jaar naar zes jaar. Er is veel verzet tegen deze vervroeging. Horend van het percentage vier-jarigen dat de Nederlandse basisschool bezoekt, vroegen Noorse collega's ons: houden jullie soms niet van kinderen dat je hen al zo vroeg naar school stuurt? Werelden van verschillen in opvattingen liggen achter zo'n vraag.

Nog een observatie met betrekking tot het kerncurriculum. Een opmerkelijk verschil van inzicht is dat in bijvoorbeeld Vlaanderen, maar ook in Scandinavische landen, expliciet aandacht is voor attitude-gerichte doelen of eindtermen en normatieve of waardengeladen componenten in de kerncurricula. In het Nederlandse onderwijs zijn die expliciet buiten deze context gehouden.

De rijksoverheid vindt dit een specifieke taak voor de primaire opvoeders. Desalniettemin zwenget diezelfde rijksoverheid de discussie over normen en waarden en de pedagogische taakstelling van het onderwijs regelmatig aan. Minister Ritzen heeft heel expliciet de vraag gesteld naar die rol van de school en ook een platform ingesteld met als taak een podium te zijn voor de discussie. Voorzitter is oud-minister de Ruiters van justitie.

## De rol van het kerncurriculum in de kwaliteitsvraag

Nog even terug naar, of verder op de loop met de kwaliteitsvraag, die we hierboven koppelden aan het kerncurriculum. Kwaliteit moet ook blijken! We schreven al over de 'opbrengstgerichte cultuur'. Dat is een tamelijk internationaal geaccepteerd gegeven, ook in het primair onderwijs. Over de wijze waarop die kwaliteit moet blijken, lopen de meningen uiteen. In de Engelse situatie is een gespecificeerde set van inhoudelijke eisen gecreëerd, die zich goed laten meten en vergelijken op nationaal niveau. Inhoudelijke kwalificaties en toets-items zijn direct gekoppeld. Op hetzelfde eiland hebben de Schotten afwijkende opvattingen over de voorschrijvendheid en sturing van het nationaal curriculum. Hun opvattingen baseren zich meer op samenwerking en verantwoordelijkheid aan de basis, hoewel zij ook wel nationale tests kennen en ondergaan.

In Nederland zijn de kerndoelen voor het basisonderwijs zo geformuleerd, dat ze wel inhoudelijke indicaties geven, maar geen specificaties die een eenduidig te interpreteren landelijk toetsprogramma onderbouwen. De keuze voor de relatieve openheid van formuleren is duidelijk een politiek andere dan in Engeland is gemaakt. De consequentie is dat voor het bepalen van de opbrengst er een duidelijker taak is voor de individuele school. De school zelf evalueert en rapporteert over de vorderingen en opbrengsten. Om dat goed te kunnen zou de school geholpen zijn met instrumenten voor school-zelfevaluatie.

In plaats van te blijven opponeren tegen de in hun ogen verkeerde politieke keuze achter de kerndoelen voor het basisonderwijs, zou het Centraal Instituut voor de Toetsontwikkeling (CITO) zijn energie beter kunnen aanwenden voor het voorzien van scholen van qua tijd en capaciteit hanteerbare instrumenten voor zelfevaluatie. In de lijn zoals bijvoorbeeld Laevers met zijn team dergelijke hanteerbare gereedschappen voor leerkrachten uitwerkt in verband met welbevinden en betrokkenheid op school.

## De breedte van het onderwijsaanbod

Ook een internationaal onderwerp of dilemma. Ondanks notoire of somtijds blijvende geluiden over mogelijke overlappendheid van het curriculum, we refereerden al aan de Nederlandse discussie, constateren we dat er nergens in West-Europa sprake is van een terugtrekking op wat vaak 'kerntaken' worden genoemd: rekenen en taal. Deze gebieden souperen overigens wel de meeste onderwijstijd. Daarnaast kennen alle curricula een scala aan inhouden, waaraan primair onderwijs verondersteld wordt aandacht te schenken. Dat scala omvat, naast het al genoemde taal en rekenen, de sociale vakken (geschiedenis, e.a.), natuurkunde en biologie, kunstzinnige vorming, veelal een vreemde taal, lichamelijke oefening en nog enkele verbijzonderingen van of aanvullingen op bovenstaande, zoals techniek, informatiekunde of burgerschapskunde.

De wijze waarop dat aanbod wordt gepresenteerd verschilt nogal. Meestal is er sprake van een zekere mate van clustering. Een gebruikelijke ordening is: talen; rekenen/wiskunde; kunstzinnige vorming; zaakvakken of wereldoriëntatie; gymnastiek/beweging.

Daar worden dan veelal de al eerder genoemde 'cross-curricular-items' aan toegevoegd, die in Nederland tot een opsomming van zestien gebieden leidt. Het Nederlandse curriculum voor de basisschool lijkt ten opzichte van andere ordeningsmodellen meer overladen. In werkelijkheid gaat het slechts om cosmetische diversiteit.

Bij de evaluatie van de Nederlandse kerndoelen, die na een vijfjarige implementatie-periode in 1997 zou moeten plaatsvinden, zou kunnen worden overwogen een andere ordening, bijvoorbeeld de Vlaamse, te accepteren. Zo'n beslissing hoeft geen verstrekkende consequenties te hebben voor de feitelijke inhoud van de kerndoelen. Wel zou nu nog aanwezige redundantie en overlap gereduceerd kunnen worden.

## Onderwijsleutels voor maatschappelijke deuren

Andere inhoudelijke sleutelkwesties die we tegenkomen in Europees kader zijn onder meer:

- onderwijs op maat, gelijke kansen-onderwijs, gedifferentieerd onderwijs en daarmee gepaard gaande veranderende opvattingen over leren en onderwijzen;
- een interculturele- en/of multi-culturele oriëntatie als onderwijskenmerk en de kwestie van de overdracht van ons culturele erfgoed;
- internationalisering: het vervagen van de grenzen, ook in het onderwijs;
- de evidentie van de toenemende rol van technologische ontwikkelingen op het wezen van onderwijs.

Het voert in het bestek van dit artikel te ver al deze aspecten hier uit te werken. We volstaan met de notie dat onderwijs-op-maat een gemeenschappelijk gevoeld onderwerp is.

De consequentie van het aanvaarden van dit differentiërend principe is een compleet ander perspectief op onderwijzen. Niet de leerstof is de maat der dingen, maar de leerling zelf. Om hier daadwerkelijk uitvoering aan te kunnen geven is er behoefte aan leermiddelen die gericht zijn op een meer individuele ontwikkeling van kinderen. De als vrijwel onaantastbaar beschouwde interne logica in de volgorde van leerstof zou op den duur wel eens plaats kunnen gaan maken voor leermiddelen gebaseerd op uitgangspunten en uitwerkingen van curricula, waarin opvattingen over hoe kinderen leren centraal staan.

Een probleem blijft wel hoe je dan om moet/kunt gaan met de overdracht van het cultureel erfgoed. Er is spanning tussen opvattingen over het belang van het overdragen van bepaalde algemeen aanvaarde relevante onderwijsinhouden enerzijds en opvattingen om het kind de maat der dingen te laten zijn en daar de leerstofkeuze op af te stemmen anderzijds.

Gelijkheid van kansen is een tweede belangrijk thema. Die gelijkheid is echter, anders dan in de achterliggende jaren, niet zozeer gericht op het bereiken van identieke niveaus, maar op gelijke kansen wat betreft het uitbuiten van individuele competenties van leerlingen.

Ook wat betreft culturele verschillen wordt geen gelijkschakeling nagestreefd, maar het benutten, soms ook cultiveren, maar in elk geval respecteren van de diversiteit.

## De basisschool in de een-en-twintigste eeuw

De basisschool is een eerste formele introductie op een periode van levenslang leren. De school van de toekomst behoudt met die stelling een belangrijke positie, maar niet de centrale of unieke plaats die het zich door de moderne samenleving van de twintigste eeuw heeft laten opdringen. De samenleving van de beginnende eenentwintigste eeuw neemt wellicht een deel van de pedagogische verantwoordelijkheid terug van de school. Opvoeden kun je tenslotte niet voor de volle omvang delegeren, ook niet aan de school. Ontwikkelingen in nieuwe media nemen een deel van de informatietaak over van de school. Het ontsluiten van bronnen, het leren leren en het leren denken zullen belangrijker onderwijsdoelen worden dan ze op dit moment zijn. Het onderwijs is en blijft in beweging. Welke kant op blijft de vraag. ■

### Noten

1. Boland, Th., J.F.M. Letschert (1995). *Primary Prospects. Developments in Primary Education in some European Countries*. CIDREE/SLO. Dundee/Enschede. Deze trendstudie is te bestellen bij het CIDREE-secretariaat in Schotland: CIDREE/SCCC, Gardyne Road, Broughty Ferry, Dundee, Scotland Tel. 44 1382 455053 - Fax. 44 1382 455046
2. Andy Hargreaves, professor in Educational Administration aan het Ontario Institute for Studies in Education wijdt in zijn boek "Changing Teachers, Changing Times" (Londen 1994) aandacht aan de malaise van het modernisme en de verschuiving einde twintigste eeuw naar een fase van post-modernisme.
3. Boerwinkel, F. (1975). *Inclusief denken: een andere tijd vraagt een ander denken*. Bussum.
4. Leune, H. (1995). *Het gaat niet slecht, maar het kan beter*. In: J. Ahlers (red.). *Onderwijs in 2000*. Den Haag.
5. Knoers, A.M.P. (1995). *Maatschappij en onderwijsbeleid*. In: Lowyck, J., N. Verloep (red.). *Onderwijskunde. Een kennisbasis voor professionals*. Wolters-Noordhoff. Groningen.
6. Netelenbos, T. (1995). *Een Impuls voor het basisonderwijs*. Ministerie van Onderwijs, Cultuur en Wetenschappen. Zoetermeer.

# KLAMME HANDEN, FELLE BLIKKEN

*Niet alle kindermusicals zijn afkomstig van firma's voor wie vooral het banksaldo van doorslaggevende betekenis is.*

*Op 23 en 24 juni van het vorig jaar voerden ruim driehonderd kinderen van de Openbare Jena-planbasisschool de Driehoek uit Dordrecht de kindermusical 'Klamme handen, felle blikken' op. Tot tweemaal toe voor een uitverkochte schouwburg. Zo'n zestienhonderd toeschouwers waren getuige van een twee uur durend programma waarin alle kinderen, van kleuters tot bovenbouwers, meededen. Van het begin tot het eind begeleid door een vijfmans orkest.*

*In dit artikel wordt een indruk gegeven hoe een evenement van deze omvang werd aangepakt. Verder wil de schrijver duidelijk maken waarom op deze school van tijd tot tijd dit soort zaken overhoop gehaald worden. Het is een van de varianten van het organiseren van dit soort evenementen.*

## Stukje geschiedenis

Maar eerst een stukje geschiedenis. De Driehoek bestaat ruim twintig jaar en een flink aantal groepsleiders draait al vele jaren mee. Enkelen zelfs al de gehele periode. Zes of zeven van hen hebben jaren achtereenvolgens aan kindertheater gedaan en vervolgens een periode aan onderwijs-cabaret. Zij zijn daardoor goed in staat in te schatten wat op het toneel de moeite waard is en wat niet. Bovendien werken aan De Driehoek ook nog twee groepsleiders, die naast hun onderwijsbaan muzikant zijn. Ook zij beschikken over een jarenlange ervaring. Ooit, zo'n elf jaar geleden, is er voor gekozen het tweede lustrum te vieren met het opvoeren van een zelfgemaakte musical. Alle kinderen van de hele school deden daar aan mee. Dat werd een groot succes. Genoeg om het vijf jaar later nog eens dunnetjes over te doen. In 1994 blijkt dat het opvoeren van een lustrum-musical inmiddels is uitgegroeid tot een deel van de schoolcultuur. Kinderen rekenen voor zichzelf en met hun ouders uit in welke groep zij zitten bij de volgende musical. Negeren is er dan niet meer bij. Een belangrijke vraag rijst. In 1989 telt De Driehoek nog honderdnegentig kinderen; in 1994 zijn dat er inmiddels ruim driehonderd. Als je dan bedenkt, dat een doorsnee kindermusical bedoeld is voor zo'n dertig kinderen, gaat dat dan ook nog met driehonderd? Door het team is een hele lijst samen-

gesteld met problemen waar we ongetwijfeld op zouden stuiten.

Na enige gesprekken hebben we de knoop doorgehakt. We besloten aan de slag te gaan.

## Aan de slag

Allereerst werd in februari een minutieuze taakverdeling gemaakt, want één ding stond vast: dit zou alleen maar kunnen slagen als alle teamleden er voluit tegenaan zouden gaan.

Aan de kinderen van de hoogste groepen werd om ideeën gevraagd. Aan leuke inzendingen geen gebrek. Uiteindelijk hebben wij er een aantal gecombineerd en uitgebreid. Daarop konden wij ons 'megaverhaal' baseren. Vier teamleden werden belast met het verzinnen van een grove context, waarin voor de tekstdschrijvers en de componisten genoeg ruimte was om een draaiboek te ontwikkelen. Uiteindelijk kwam er een verhaal uit over vier groepen hedendaagse jongeren: rappers, kackers, sportschoolfiguren en rockers.

Zij ontmoeten elkaar op vreedzame wijze in het buurthuis, waar opbouwwerker Jan Hein de scepter zwaait, geassisteerd door Viola, een pittige dame, die over het algemeen voor de versnape-

ringen zorgt. Het buurthuis heeft een naam te verliezen, omdat het uniek is dat zulke uiteenlopende jongeren zo plezierig met elkaar optrekken. Er is dan ook een buitenlandse delegatie, die het allemaal wel eens van dichtbij wil zien en die daarom het buurthuis vergast op een officieel bezoek. Tijdens het bezoek presenteren de groepen zich op hun eigen wijze en uiteindelijk slaat de vlam in de pan. De boel loopt gierend uit de hand en Jan Hein wordt verantwoordelijk geacht voor deze wanvertoning die live op de televisie wordt uitgezonden. Hij wordt gearresteerd en laat de meute verslagen achter.

Dan blijkt er tussen de jongeren nog voldoende eensgezindheid te bestaan. Er wordt een krijgsraad belegd en uiteindelijk lukt het hen Jan Hein op vrije voeten te krijgen.

## Tableaux vivants

Wat hier in een notedop is weergegeven betreft het deel dat na de pauze door de bovenbouwers, zo'n zestig kinderen, op de planken is gezet. Een stuk met elf liedjes en vijf dansen. Voor de andere bouwen hebben we gekozen voor tableaux vivants. Aantrekkelijke locaties waarop zonder probleem veel kinderen tegelijkertijd kunnen meedoen en waar veel te zien en te horen is, zonder dat er sprake is van een echt verhaal.





Zo hebben we de kleuters de markt laten spelen, de onderbouw een zonnige dag in het park en de middenbouw de kermis.

Om de logica een handje te helpen hebben we wat rollen uit de bovenbouw ook tussen de andere delen verwerkt. Deze tussenstukken vonden plaats op het proscenium, de ruimte op het toneel voor het voordoek. Een belangrijk voordeel is dat er tegelijkertijd gewisseld kan worden. Zo valt het programma nergens stil en blijft de vaart er volledig in.

### **De boel op gang**

Keren we even terug naar de voorbereidingen.

We bevinden ons nog in februari. Er wordt met veel energie geschreven aan de liedjes en de teksten. En al werkend krijgt het verhaal een steeds gedetailleerdere vorm. Als er een deel klaar is kunnen nu ook de andere disciplines aan de gang. Er worden oproepen geplaatst voor ouders die samen met teamleden in de avonduren willen werken aan alles wat er gemaakt moet worden. En dat is geen kleinigheid. Om maar eens wat te noemen: Een delegatie gaat naar de schouwburg om de exacte maten van het toneel op te nemen, het juiste aantal bruikbare tracks te noteren en daarvan een kloppende plattegrond te maken. Dat is belangrijk bij het ontwerpen van de décors en bijvoorbeeld het maken van de choreografieën. De eerste werkgroepen gaan van start. Een kleine groep gaat met het grove verhaal in de hand aan de slag om de decors en de rekvisieten te ontwerpen. Er wordt gebrainstormd over de kleding van de driehonderd kinderen. Er is een groep die ideeën op papier zet voor de grime. Diegenen die met de algemene organisatie zijn belast werken inmiddels ook op volle toeren. Een aantal mensen is bezig met de voorbereiding van de kaartverkoop en een aantal anderen met het vervoer en de indeling van de kleedkamers.

Enige tijd later is het geen uitzondering, dat er 's avonds een kleine honderd mensen tegelijk aan het werk zijn. De spanning stijgt, maar dat geldt evenzeer voor de saamhorigheid. Er wordt een professioneel videoteam gecontracteerd, want het is voor iedereen duidelijk, dat menigeen dit op de band vereeu-

wigd wil zien. Dat geldt ook voor een opnamestudio die bereid wordt gevonden op locatie een band te komen maken van de 22 verschillende liedjes. Er wordt besloten dat alle kinderen na de laatste voorstelling een cassette mee krijgen.

Als de boel op volle toeren draait, blijkt er in het team, maar zeker ook in het ouderpotentieel een onvoorstelbare hoeveelheid creatieve mogelijkheden te schuilen. Iedereen raakt enthousiast. Een illustratrice is bereid een affiche en de omslag voor de videoband, de geluidscassette en het programmaboek te maken. De moeder van twee kinderen, die in het dagelijks leven balletpedagoge is, neemt het maken van de choreografieën en het instuderen van de vele dansen op zich. De chauffeur van een expeditiebedrijf belooft op het juiste moment de honderden kilo's decors en rekvisieten op de plaats van bestemming te krijgen. Een Neerlandist die ook copywriter is, zegt zijn medewerking toe bij het maken van mooie liedjesteksten. Vakkundigheid en enthousiasme gaan inmiddels hand in hand. Tegelijkertijd zijn tientallen mensen aan het naaien en verzamelen. Er ontstaan décors die te mooi zijn om waar te zijn. Die inspireren weer die mensen die in alle eenzaamheid bezig zijn mooie liedjes te schrijven. Al werkend ontstaat er iets dat iedereen met trots vervult.

### **Een laatste sprint**

En dan de kinderen, want daar draait het natuurlijk allemaal om. De groten zijn begonnen met het instuderen van de liedjes. Twee à drie per week. Tegelijkertijd wordt er veel geoefend in de vorm van dramatisch spel. Niemand weet nog welke rol voor hem of haar is weggelegd in het grote geheel. Dat komt de spanning en het wij-gevoel alleen maar ten goede. Zes weken voor de voorstelling, en dat lijkt kort, krijgen de kinderen het verhaal te horen en worden de rollen verdeeld. Er wordt zo veel mogelijk voor gezorgd dat alle kinderen een rol krijgen waar ze zich wel in bevinden. Van de dialogen staat niets op papier. De kinderen maken die zelf in de vorm van dramatisch spel, dat heel doelgericht wordt geregisseerd.

Een week later gaat ook de midden-

bouw van start. Hun kermis wordt een bruisende aangelegenheid, waar zo ongeveer alles te zien en te horen is wat met kermis te maken heeft. De week daarop begint de onderbouw. Ook in hun park-tableau zitten drie liedjes en een dans. Allerlei mimische zaken worden heel goed ingestudeerd.

Als laatste, drie weken voor de voorstelling, begint de kleuterbouw. Eerder beginnen, zo heeft de ervaring geleerd, is volkomen zinloos vanwege de kortstondige spanningsboog waarover kleuters nu eenmaal beschikken. Behalve liedjes studeren zij een flink opzeggvers in dat ook wordt ondersteund door het orkest.

Duidelijk is dat de school van nu af aan volledig in het teken staat van de naderende musical. Dat wil overigens niet zeggen, dat er geen plaats meer is voor de normale dagelijkse dingen. Het werkuur, het groepslezen en wereldverkenning gaan gewoon door alsof er niets aan de hand is. Het inoefenen vindt vooral op die momenten plaats waarop er gewoonlijk ook aan creatieve vaardigheden wordt gewerkt. Een enkele keer wordt er weleens een hele middag uitgetrokken of wordt het gymmuurtje gebruikt. Immers: het gymlokaal biedt voldoende ruimte om met zestig kinderen tegelijk aan de slag te zijn.

De planning heeft gewerkt. Zij die deze nauwlettend in de gaten houden, constateren dat we het zonder heksetoeren gaan redden. De muzikanten zijn inmiddels onder leiding van een van groepsleiders aan het instuderen van de arrangementen gegaan. Zij zijn geroutineerd genoeg de 22 liedjes, de ouverture en de finale in een kort tijdsbestek onder de knie te krijgen en die te spelen alsof ze nooit iets anders doen.

Op zondag, elf dagen voor de voorstelling, zien de kinderen de muzikanten voor het eerst. De resultaten van het apart instuderen worden samengevoegd en blijken vrijwel naadloos te kloppen. De zondag daarop komen de kinderen nog een keer in groepen op school. Nu worden hun gezamenlijke verrichtingen op tape vastgelegd door een eerste klas geluidstechnicus. Van de moederband, die nog gemixed moet worden, zullen dezelfde week nog cassettes worden gemaakt.

## **Twee hoogtijdagen**

Op donderdag 23 juni zijn 's morgens vroeg al talloze betrokkenen in de schouwburg aanwezig. Om de goede décors aan de juiste tracks te bevestigen en uit te lichten, om het instrumentarium van het orkest te installeren, om het belichtingsdraaiboek met de lichtman door te nemen en in de computer vast te leggen, om de vele tientallen attributen zo neer te zetten dat alles voor het grijpen, maar niets in de weg, staat.

Om één uur komen de kleuters aan. Zij bijten het spits af op de generale repetitie. Zij zien dat grote toneel voor het eerst van zo dichtbij en kijken hun ogen uit naar de prachtige marktcransen en décors, die door hun eigen ouders zijn gemaakt. Een aantal vergeet volledig waarvoor zij kwamen, maar zijn in de eerste plaats verwonderd door zoveel uitdagends. Om vijf uur heeft iedere groep zijn deel gespeeld, gezongen en gedanst. De bus heeft de gehele middag heen en weer gependeld tussen school en schouwburg.

Een uurtje pauze. Om zes uur zijn de eerste kinderen alweer terug om gegriemd te worden en zich te verkleden. De kassa's gaan open om ook de laatste kaartjes nog aan de man te brengen. Tegen half acht houdt het nog niet verklede orkest zijn laatste soundcheck. De spanning is echt bij iedereen voelbaar. De zaal van de schouwburg stroomt langzaam vol met toeschouwers die zeker niet allemaal belangeloos zijn gekomen. Om acht uur precies gaat de gong, net als gisteren voor Herman Finkers en overmorgen voor Adèle Bloemendaal. Echter vandaag is zij bestemd voor de driehonderd kinderen van De Driehoek. Het orkest neemt plaats, een denderend applaus en de ouverture barst los. De voorstelling is begonnen. Vrijwel alles blijkt te kloppen en voor je het weet is het pauze. De voorstelling eindigt in een even feestelijke als onstuimige finale. Daarna de grote stilte. Gelukkig mogen we het morgen nog een keertje overdoen.

De tweede voorstelling gaat zo het kan nog beter. De gebruikelijke kater krijgt maar weinig kans. Gelukkig gaat iedereen met een mooie cassetteband naar huis en de video is in aankomst. Binnen een paar dagen kennen alle kinderen

ook elkaars liedjes en zo blijft de musical nog weken tot de orde van de dag behoren.

## **Voor- en achteraf**

Tot zover een impressie van hoe een en ander in het werk ging en hoe dat door de vele betrokkenen werd ervaren. We zijn ons ervan bewust, dat niet allen de vraag 'hoe', maar ook die van 'waarom' van doorslaggevende betekenis is. Vast staat dat we van geluk mogen spreken dat we zoveel mogelijkheden onder ouders en teamleden hebben. Daar valt of staat de boel natuurlijk mee. Vast staat ook, dat wanneer je de verschillende gebieden van creativiteitsvorming met elkaar combineert, je al snel bij het fenomeen 'musical' uitkomt. Het is vooral de muzische kant, die bij de kinderen sterk is aangesproken. Aan muzikale vorming wordt over het algemeen ruimschoots aandacht besteed, net als aan de dramatische vorming.

De dansante kant van het verhaal ligt wat moeilijker. Immers, de doorsnee groepsleider komt over het algemeen niet veel verder dan wat volksdansen. Beweging op dat niveau is niet geschikt voor het toneel. Dus ben je aangewezen op iemand van buiten het team. Wij hebben het geluk dat we van tijd tot tijd op iemand een beroep kunnen doen, die zich zo'n periode in wil zetten. Zodoende kom je aan een integratie van vormingsgebieden, die ver uitstijgt boven de optelsom van haar drie onderdelen. Eigenlijk op dezelfde manier als dat bij wereldoriëntatie het geval is. Immers, wij vinden toch allemaal dat w.o. niet hetzelfde is als het totaal van geschiedenis, aardrijkskunde, biologie en natuurkunde?

Op De Driehoek proberen wij regelmatig met de kinderen theatervoorstellingen te bezoeken, maar het is natuurlijk een heel andere ervaring om zelf echt op zo'n groot toneel te staan, waar alles voorhanden is wat je je maar bedenken kunt. Om te ervaren wat het is om je kunstjes voor 800 mensen te mogen laten zien. Om gegriemd te worden aan dezelfde spiegel waar vorige week Frank Groothuis in de weer was. Om te zien hoe de toneelmeesters in 'a split second' een volkomen andere werkelijkheid te voorschijn toveren. Om te voelen hoe heerlijk het is om op een echt arran-

gement, uitgevoerd door goede muzikanten, te kunnen zingen. Om mee te maken dat je met levende begeleiding echt anticiperen kunt, in plaats van met de billen tegen elkaar het meedogenloze tempo van een band te moeten volgen.

Groepen in een musical als deze worden niet samengesteld op grond van vriendschap, persoonlijke voorkeur of onderlinge genegenheid. Het gaat er in eerste instantie om wat creatief goed te combineren is. Wat in energieke samenwerking tot mooie resultaten leidt. Het lijkt ons goed om de kinderen van tijd tot tijd te laten ervaren, dat een goede prestatie leveren niet per definitie verkeerd hoeft te zijn. Dat het eindresultaat echt anders moet zijn dan op een doorsnee weeksluiting. Daar gaat het om heel andere dingen.

Er is in de voorbereiding heel wat hulp verleend door de groten aan de kleintjes. Zij waren voor een belangrijk deel verantwoordelijk voor het welslagen van het kleuterdeel bijvoorbeeld. Ons is erg duidelijk geworden dat zo'n vorm van samenwerking heel wat goede elementen in zich herbergt.

En dan de samenwerking op volwassen niveau. Het is voor een team een hele toer om een evenement als dit te kunnen dragen. Dat kan uitsluitend als iedere groepsleider er volledig bij betrokken is. Dan is het ook helemaal niet zo vreemd dat er hier en daar eens bijna onvermijdelijke wrijvingen ontstaan. Iedereen voelt dat er op een gegeven moment geen weg meer terug is. Dat scheidt een heel bijzondere band. Een band van respect en trots voor elkaars mogelijkheden en inspanningen.

Ook de ouders hebben een unieke kans om elkaar beter te leren kennen. Velen van hen vinden het verrukkelijk om talenten, vakbekwaamheid en werklust in te zetten om met zijn allen iets neer te zetten dat ten goede komt aan alle kinderen. Iets dat in termen van ouderparticipatie nauwelijks meer te vangen is.

Wij hopen en geloven van harte dat we voor heel veel kinderen hebben kunnen bijdragen aan een heel bijzondere levenservaring. ■

Jan Pols  
groepsleider 7/8  
Openbare Jenaplanbasisschool  
De Driehoek - Dordrecht

# OMGAAN MET VERSCHILLEN

## een interview met professor Nathan Deen

*In de reeks 'Omgaan met verschillen' hebben de professoren Doornbos en Carpay al eerder aangegeven hoe scholen kunnen omgaan met het verschijnsel dat leerlingen in velerlei opzichten verschillen. Nu is de beurt aan professor Nathan Deen. Tot zijn emeritaat, op 1 november 1995, hoogleraar in de onderwijskunde aan de Universiteit van Utrecht met de leeropdracht: theorie en praktijk van de leerlingbegeleiding.*

Opeengepakt tussen zwijgende en omhoogkijkende medemensen weet ik hem na twaalf tussenstops te bereiken. Zestien hoog, uitkijkend over het tuinencomplex van de Utrechtse Universiteit. Toen pedagogiek (onderwijskunde) nog een eerbiedwaardige studie was en huisde in oude herenhuisen was de deftigste kamer voor de hoogleraar. Die tijd is niet meer. Zeker, het is nu democratischer en wellicht efficiënter, maar minder chic. Nu is onderwijskunde, evenals vele andere studies, gehuisvest in een gebouw dat in de eerste plaats gebouwd is voor de schoonmaakploeg. Achter identieke deuren wordt, voor mij onzichtbaar, gewerkt, vergaderd, geleerd, opgestapeld of geplast. Nummers brengen uitkomst. Genoeg over de entourage, uiteindelijk draait het om de mens en zijn verhaal.

Een ontmoeting met professor Nathan Deen is voor mij een weerzien. Bijna dertig jaar geleden was hij mijn leraar en examiner. Mijn waardering voor zijn visie, zijn kennis en zijn manier van omgaan met mensen is altijd gebleven. Zijn helder en goed leesbaar geschreven boek 'Mensen Scholen Mensen. Beschouwingen over onderwijs'<sup>1</sup> vind ik nog steeds aan te raden voor iedere onderwijs(des)kundige.

*Hoe moeten scholen omgaan met verschillen?*

"Ik heb deze problematiek aangegeven in mijn boek 'Mensen Scholen Mensen' en verder uitgewerkt in een artikel 'De school als begeleider'<sup>2</sup>. Voor de school is het van belang dat zij zich realiseert dat iedere leerling onderhevig is aan een eigen ontwikkelingsdynamiek. De school heeft de verantwoordelijkheid op zich genomen om haar leerlingen tot optimale ontwikkeling te brengen. Het pedagogisch concept voor scholen dat

ten grondslag ligt aan een veilige basis voor educatie heb ik genoemd: 'de begeleidende school'. Deze school zal de wetenschap dat leerlingen verschillend zijn, vertalen naar een organisatie die deze verschillen positief gebruikt. Kortom, de begeleidende school weet dat zij te maken heeft met individuen, met verschillende leerstijlen en motivatie en met een verschillend leertempo. Zij zal de leerlingen niet gelijk willen 'maken', maar ruimte scheppen voor de leerlingen voor een eigen aanpak, eigen verwerkingsvorm en eigen tempo. Ze zal proberen de creativiteit van de leerling positief te betrekken in het leerproces."

*De meeste basisscholen zijn volgens het leerstofjaarklassenmodel georganiseerd. Wat vindt u daarvan?*

"Daar ben ik altijd tegen geweest. In de tijd dat ik hier in Utrecht leraar aan de kweekschool was stelde ik dat, naar mijn idee, elke vorm van onderwijs bruikbaar is, zolang het maar niet de klassikale vorm is. Helaas, de meeste scholen hanteren deze vorm nog steeds. Dat vind ik jammer. Vooral omdat we een onderwijswet hebben die eigenlijk stimuleert dat je het klassikale systeem loslaat. Beter gezegd, eist dat je het loslaat. Ik heb de Wet op het Basisonderwijs altijd gelezen als geënt op Montessori- en Jenaplanachtige beginselen van: 'Weg met het leerstofjaarklassensysteem!', om met collega Doornbos te spreken.

Op het moment dat de jaarklassen werden ingevoerd, nu zo'n honderd vijftig jaar geleden, was dat een geniale inval. Een enorme verbetering ten opzichte van het voormalige, toen gangbare, hoofdelijk onderwijs. Klassikaal onderwijs gaat uit van het idee dat wat je aan iedereen apart vertelt, je ook kunt vertellen aan dertig, veertig of destijds wel honderd

mensen tegelijk. Dat was economischer en bracht meer orde in de school. Het is echter geen onderwijsvorm waarin je recht doet aan het individu."

*Eerst was het klassikale onderwijs wel goed, en nu niet meer? Waar slaat het om?*

"Ik zeg niet dat klassikaal onderwijs in het begin wel goed was. Het was in wezen nooit goed, maar het was beter dan hetgeen eraan vooraf ging. In het oorspronkelijke hoofdelijke onderwijs kreeg iedereen wel apart onderwijs, maar de meester ging niet na wat iedere leerling nodig had. Het hoofdelijk onderwijs beschikte niet over de didactische middelen die we nu wel hebben om het individugerichte onderwijs gedifferentieerd vorm te geven. Klassikaal onderwijs is eigenlijk hoofdelijk onderwijs, maar dan aan de hele klas. Waarbij de foute veronderstelling, die niemand zo zal benoemen, maar die in feite het gehele proces reguleert, is: ik heb hier dertig kinderen, maar eigenlijk heb ik er maar één. Dus kan ik ze op een gelijke manier lesgeven, opdrachten geven en beoordelen. Ook moeten ze in dezelfde tijd dezelfde opgaven kunnen maken. Kortom, het is een hypothese waarvan iedereen weet dat hij niet klopt. Maar we doen alsof, we gaan gewoon door! Een illustratie: De leraar geeft een proefwerk. Wat hij ziet, is dit: niet alle leerlingen maken het proefwerk goed, sommigen maken het goed, anderen maken het middelmatig of slecht. Wat het eigenlijk betekent is, dat iedereen die geen tien heeft een manco in zijn of haar kennis heeft. Wat je redelijkerwijs, na analyse van het proefwerk, van de leraar zou mogen verwachten is, dat hij gedifferentieerd onderwijs moet gaan geven. Degenen die het beheersen moeten in ieder geval door kunnen gaan. Ook moet de leraar zich afvragen: Heb ik het onderwijs wel goed gegeven? Of moet het anders? Dat zou de logische vervolgedachte moeten zijn. Maar in de praktijk werkt het zo niet. De leraar komt de volgende keer in de klas en doet alsof iedereen een tien heeft gehaald en gaat 'gewoon' verder met het volgende hoofdstuk, want anders komt hij niet klaar met zijn jaarrooster. En dat geeft voor de leraar weer andere problemen."

*Met welke verschillen bij leerlingen moet een leraar rekening houden?*

“Een probleem is dat de leraar een duizendpoot moet zijn. Hij zou moeten kijken naar: ontwikkeling, belangstelling, leerstijl, motivatie en concentratie. Voorts moet hij weten: wat voor materiaal heb ik, wat moet ik erbij maken en hoe is de groep samengesteld. Ook moet hij bijvoorbeeld nagaan: Wat is de kracht van een verticale groepeeringswijze, zoals plaatsvindt bij Montessori- of Jenaplanonderwijs?”

*Door heterogeen te gaan groeperen vergroot je de verschillen tussen de leerlingen in de groep toch? Maakt dat de zaak niet ingewikkelder?*

“In zekere zin wel, maar aan de andere kant, doordat je per leerjaar minder kinderen in de groep hebt, is het materiaalmatig beter beheersbaar. Je hoeft niet voor iedereen alles te hebben. Ook is in deze groepeeringswijze de ‘peergroup’ ingebouwd. De oudere leerling kan de jongere helpen en daar profiteren ze allebei van. Ik realiseer me: het is een complex verhaal. Waar je in beginsel vanuit gaat is, dat je onderwijs geeft, gericht op wat dit kind op dit moment nodig heeft.”

*Negentig procent van de basisscholen is volgens het leerstofjaarclassensysteem georganiseerd. Ontduiken deze scholen collectief de Wet op het Basisonderwijs?*

“In zekere zin wel. Ik heb dat altijd al gezegd. In de tijd (1970) dat staatssecretaris Grosheide met zijn eerste voorontwerp van een wet op het basisonderwijs kwam, schreef ik een artikel getiteld: “Het wetsontwerp van Heer Halewijn”. Dat klonk nogal negatief. Een van mijn belangrijkste stellingen was: Als je als overheid een nieuwe wetgeving voor het onderwijs ontwerpt moet je er ook voor zorgen dat bij invoering van die wet deze ook uitgevoerd kan worden. Zo moeten er voldoende geschikte leer- en hulpmiddelen zijn, de lerarenopleiding moet erop ingesteld zijn en, als het nodig is, moet er ook nascholing komen.”

*Is dat onvoldoende gebeurd?*

“Volgens mij wel! Ondanks dat, is er wel veel in het basisonderwijs gebeurd. Voor een goede ontwikkeling in het basisonderwijs ben ik hoopvol gestemd. Mijn ervaring is dat onderwijsmensen zich over het algemeen zeer inspannen om er iets goeds van te maken, ook al schieten ze soms tekort door gebrek aan middelen, inzicht, professionaliteit en durf. Ik behoor niet tot de mensen die negatief over leerkrachten spreken. Integendeel. Ik vind dat in het algemeen de maatschappij niet vriendelijk is voor leraren. Ze krijgen maatschappelijk gezien steeds een negatieve waardering, veelal uitgedrukt in salariskorting en verzwaring van de leraarstaak. Desondanks zijn nascholingskursussen en conferenties vaak overtekend, zijn leraren bereid zich extra in te spannen en zijn ze zich enorm van hun verantwoordelijkheid bewust.”

*Legt u de schuld op ‘t bordje van de overheid?*

“Voor een deel. Maar ook bij de schoolleiding, besturen en ouders. Er zit ook een emotioneel aspect aan. Je moet niet onderschatten wat het voor iemand betekent om een ingewortelde praktijk te moeten veranderen. Mensen die een tijd in het klassikale onderwijs werken, hebben zich een bepaalde werkwijze eigen gemaakt. Als er geen ordeproblemen zijn, hebben ze het gevoel dat hun aanpak werkt. “Kom maar kijken, ‘t is stil in de klas en er is rust!” Er wordt in onze scholen een overmatige waarde toegekend aan rust en orde. Daar meet je kennelijk kwaliteit aan af. En dan komt er plots iemand die zegt: “Je moet beginnen met een kringgesprek, je moet leesgroepjes maken, enz. enz.” Het is dan toch niet vreemd als zo’n leraar denkt: “Waarom moet dit eigenlijk, het is toch altijd goed gegaan.”

Er is weerstand, maar vooral angst om te veranderen. Je moet bij verandering uitgaan van de mensen die dit werk uitvoeren en die op een bepaalde manier in het werk verankerd zijn. Je roept onzekerheid op als je zegt dat het anders moet. Ik zal nooit tegen een school die klassikaal werkt zeggen, nu moet je alle klassikale structuren loslaten en flexibel gaan werken. Zoiets is veel te ‘groots’. Dan krijg je

alleen maar chaos en wanorde. Je moet ook bedenken dat de mensen die de verandering moeten realiseren mensen zijn die opgeleid zijn voor en door de klassikale school.

Kortom, als je als overheid zegt we voeren wel het gedachtengoed in, maar we leveren niet de middelen om het uit te voeren, dan ben je fout bezig. Een en ander is onvoldoende gebeurd bij de invoering van basisonderwijs, met name waar het gaat om de gigantische nascholing. Een van de belangrijkste zaken van flexibel onderwijs is: je moet mensen leren te leven met onzekerheden. De veranderingen gaan snel. Ook heeft het onderwijs nog geen goed antwoord op de invloed van de media op ons leven. Het gaat dan om de geweldige informatiestroom, de manier waarop deze vloed op kinderen afkomt: de directheid, de organisatie en de snelheid. We moeten hier een antwoord op hebben, waarbij wij niet alles op het conto van de overheid kunnen schrijven. Mensen hebben een eigen verantwoordelijkheid. Er zijn altijd mensen geweest die ‘tegen’ de overheid geweest zijn en het anders wilden gaan doen. Ik denk dan aan: Boeke, Montessori, Decroly en Steiner. Mensen die veelal niet zelf uit het onderwijs voortkwamen. Een van de dingen waar je bij vernieuwingen tegen aanloopt is, dat leraren behoefte hebben aan veiligheid en structuur. Iemand die leraar wordt, is eigenlijk iemand die op vierjarige leeftijd de school binnenkomt en er pas met z’n pensionering weer uitgaat. Eigenlijk leeft een leraar in een ‘pedagogische provincie’. Hij leeft in een structuur waarin je veilig bent en waarin je een sterke (rechts)positie hebt en waar je weet waar je ongeveer aan toe bent. Leraren zijn zelden avonturiers. Dat geldt ook voor mijzelf.”

Tot slot graag uw reactie op enkele onderwijskundige begrippen.

- kerndoelen
- Weer Samen Naar School (WSNS)
- schoolwerkplan
- groeps grootte
- kleuterklasverlenging

*kerndoelen*

Niets op tegen. Als ze maar goed geformuleerd worden. Iedere school moet weten waar ze naar toe wil werken. Bij kerndoelen praat je over het aanbod van

de scholen. Alhoewel ikzelf liever spreek over streefdoelen vind ik kerndoelen in dit verband een bruikbaar begrip.

#### *Weer Samen Naar School (WSNS)*

Als streven is het goed om zoveel mogelijk kinderen geïntegreerd te vormen. De overheid moet dan wel de voorwaarden scheppen om een en ander te realiseren. Daarnaast moet de overheid er ook voor zorgen dat de voorzieningen die nodig blijven ook aanwezig blijven en goed geoutilleerd blijven. In de praktijk kom je straks in de moeilijkheden als blijkt dat alle middelen aan samenwerkingsverbanden worden toegeschoven en daarvoor bepaalde kinderen in het gedrang komen. Ik ben daar niet geheel optimistisch over.

#### *schoolwerkplan*

Een schoolwerkplan is een belangrijk document. Helaas functioneert het niet in de meeste scholen. Ik vind dat je de scholen te zwaar belast met de verplichting om

zelf een schoolwerkplan te formuleren. De meeste scholen zijn daarvoor niet voldoende toegerust, missen ook de vaardigheid en de inzichten. Bovendien kost het ook teveel tijd. Ondanks dat lijkt het mij zinvol dat een school weet wat zij wil en dat ook vastlegt.

#### *groeps grootte*

De groeps grootte van dertig leerlingen per groep vind ik te hoog. Zeker, wanneer je processen als 'Weer Samen Naar School' tot een goed eind wil brengen. Maar.. het is niet goed 'hard' te maken. Er is geen onderzoek dat zegt dat een kleinere groep beter functioneert dan een grotere. Er is wel een zekere logica dat als een leraar met twintig kinderen werkt hij meer tijd heeft voor die twintig dan voor dertig. Ik heb wel meegemaakt dat een onderwijsgevende voor twaalf kinderen stond en deed alsof het er veertig waren. Dan maakt het niet veel uit of het er inderdaad ook veertig zijn. De groeps grootte sec is niet iets waar je

veel mee kan, wel met het gegeven wat je doet binnen de groep.

#### *kleuterklasverlenging*

Het zegt iets over de onbekwaamheid van een basisschool om kinderen gespreid op te vangen. Het is in feite een noodverband die een klassikale structuur bedenkt om de klassikale structuur te kunnen handhaven, waarbij de leerling opgeofferd wordt aan de eeuwigheids waarde van het jaarklassensysteem. Het kan zijn dat het voor sommige kinderen goed is dat er zo iets is, maar het zou beter zijn om de structuur te veranderen. ■

#### *EINDNOTEN*

1. Deen, N., 1985, 1992. *Mensen Scholen*. Groningen: Wolters-Noordhoff.
2. Deen, N., 1993. *De school als begeleider*. In: *Handboek Leerlingbegeleiding*. 7200-1-18.
3. Deen, N., 1970. *Het wetsontwerp van Heer Halewijn*. In: *Pedagogische Studiën*, 10, 331-340.

## TOM

### HET SCHAAP JAAP



haaltje met een moraaltje. Kortom ik had er wat moeite mee en overwoeg serieus

ik wou het je wel even vertellen. - Da's prima, mooi op tijd. Ik zal er eens over nadenken, het in de gaten houden. We doen er wat mee. Bedankt. Het schaap heet Jaap.

Wij van het christelijk onderwijs hebben er nog een opdracht bij: het vertellen van de bijbelse verhalen. Ik heb daar in de regel geen moeite mee. Ik vertel graag en bovendien zijn er prachtige verhalen bij.

Enige tijd geleden was het verhaal van het verloren schaap aan de beurt. Het gaat over een herder die van zijn honderd schapen er onderweg één kwijt raakt en dat bij nacht en ontij nog gaat zoeken. Op zijn schouders brengt hij het bij de kudde terug. Het verhaal staat ook bekend als 'De goede Herder'.

Een probleem bij sommige verhalen (waaronder dit) is dat ze zo bekend zijn.

- Er was eens een herder die honderd schapen had....

- Oh die.....!

En dan, waar staat dit verhaal eigenlijk voor, waar gaat het over? Wat is de betekenis? 't Wordt zo gauw een ver-

het schaap het schaap te laten.

Toen kreeg het een naam.

De vader van Jaap nam mij even apart.

- Jaap zit toch in jouw groep?

- Jazeker, wat is er?

- Wel, hij gaat de laatste dagen niet graag naar school. Nooit geen spul gehad, maar nu is het mis. Ik wil niet zeuren en ik mocht het van Jaap eigenlijk niet zeggen, maar hij slaapt slecht en gaat met tegenzin naar school. We moeten hem echt sturen.....

- Ja, nou je het zegt, hij is vorige week al twee keer te laat geweest. Heb je enig idee wat het kan zijn?

- Hij wordt gepest door kinderen uit zijn eigen groep. Nou ja, gepest.... Ze doen flauw over zijn witte haar, zijn geiten waar hij nogal veel mee opheeft, en dat soort dingen.... Het stelt niet eens zo veel voor en misschien gaat het vanzelf over. Maar

-Kinderen luister! Ik heb vandaag twee verhaaltjes. Het eerste is kort. Het gaat zo.

Een herder heeft de hele dag door de woestijn gezworven met zijn kudde. 's Avonds struikelt-ie bekaft de kroeg binnen. Even een pilsje pakken. Had-ie wel verdiend. Of niet soms?

De kinderen zien geen bezwaar.

- Afijn daar zitten de andere herders ook al. Kom er bij! Gezellig! Hoe ging het vandaag?

O, wel goed! Eén procentje kwijtgeraakt.... Valt wel mee.

Ja dat had zeker slechter gekund. Ze slaan hem goedkeurend op de schouder. Ze weten verhalen op te diepen waarin leeuwen en beren te keer gaan. Nee, één procent is niet slecht. Of wel soms?

De kinderen zijn het daar voor de volle honderd procent mee eens: Over één

zo'n schaaap moet je niet lopen te mekeren. Je moet de dingen in verhouding zien.

- Oké, dan nu verhaaltje twee! Hoeveel kinderen zitten hier op school?

- Eens even kijken, bijna honderd!

- Juist. En nu weet ik toevallig dat al deze kinderen het op school best leuk vinden. Allemaal. Behalve één. Die zegt 's morgens: Jesses! Nou moet ik weer naar die akelige school...

Maar ja, 't is er maar ééntje. Niet veel toch, op een hele school?

Nee, dat is niet echt veel.....

- Daar gaan we ons dan maar niet druk over maken. Ook al zit-ie bij ons in de groep.....

Wat maak je ons nou, meester? In onze groep? Wie is het? Vertel op! We willen

het weten. Plotseling neemt het verhaal een wending.

- Ja, maar één is toch niet veel?! roep ik. Dat zeiden jullie zopas toch zelf? Wat is nou belangrijker, de hele groep of één kind?

Anneke denkt diep na en zegt:

- Eigenlijk is dat hetzelfde, denk ik.

Zo is het maar net. En ik vertel over de vader van Jaap. Wat die mij gezegd had. Jaap kreeg een kleur, maar knikte: het was zo. Na enig verder praten kwamen we tot de conclusie dat, als wij dat wilden, iedereen in onze groep graag naar school gaat. Ook Jaap. Dat gepest was natuurlijk niet zo bedoeld. Sorry Jaap.

- Nou dat was dus het tweede verhaal! Maar ik ben nog niet klaar...

- Drie verhaaltjes dus?

- Nee ik moet mijn eerste verhaal nog afmaken. Dat kon pas nadat ik het tweede had verteld. Kijk, die herder dus, die zat achter z'n welverdiende biertje. Toen kwam daar nog iemand binnen. De vader van Jaap.

- Ha, vader van Jaap! Kom der bij! Ook wat drinken?

- Nee, ik wou een verhaal vertellen.

En hij vertelde wat er met Jaap op school was gebeurd. Dat-ie gepest werd en ook dat-ie er nu weer helemaal bij hoorde.

- Goed hè? Ik geef een rondje!

Toen stond de herder plotseling op en duwde de vader van Jaap zijn glas bier in de handen en zei:

- Hier, drink op! Ik heb buiten nog iets te doen..... En hij verdween in de donkere nacht.

Kees Both

## RECENSIE

### DE WERELD ALS WERKPLAATS

Het boek ligt al een paar jaar klaar om hier besproken te worden. Toen ik het ontving heb ik het direct gelezen. Ik houd van biografieën, van levensverhalen van mensen en terecht wordt de laatste tijd steeds meer aandacht gegeven aan de biografische factor in de onderwijsvernieuwing. In ons taalgebied is vooral Geert Kelchtermans daarmee bezig en vraagt ook aan ons: wat zijn jou inspiratiebronnen? wat houdt jou gaande? welke kritische personen en gebeurtenissen hebben jouw keuze voor Jenaplan beïnvloed? In de nascholing Jenaplan wordt, binnen het blok 'Achtergronden van het Jenaplan', aandacht gegeven aan de levensverhalen van Peter Petersen en Suus Freudenthal, binnen het raam van hun tijd en wordt geprobeerd bovenstaande vragen voor hen te beantwoorden.

Dat Kees Boeke voor Suus Freudenthal, Herman Passchier en andere Jenaplanner in ons land van het eerste uur een

'kritische persoon' was lijdt geen twijfel. Het is ook opmerkelijk dat nogal wat mensen die in Nederland intensief met het Ervaringsgericht Onderwijs zijn relaties hebben gehad met de Werkplaats Kindergemeenschap in Bilthoven. En wij hebben, misschien zonder het ons te realiseren, nog steeds met de erfenis van Boeke te maken: in de interpretatie van de 'groepswet' in de Jenaplan-school, die gekleurd is door sociocratische gedachten en de praktijk van de wekelijkse 'besprekingen' in de Werkplaats; in de aandacht voor stilte, verdieping, spiritualiteit, waaraan in dit blad regelmatig aandacht gevraagd is.

In het boek dat hier aan de orde is worden de inspiratiebronnen van Kees Boeke en van zijn vrouw, Betty Boeke-Cadbury onderzocht. Twee mensen met een volstrekt verschillende achtergrond: hij stammend uit een doopsgezind domineesgeslacht, zij uit een rijke familie van industrië-

len in Engeland (de cacao/chocolade-fabrikanten Cadbury). Maar beiden non-conformistisch (tegen het anarchisme aan), sterk sociaal-bewogen, diep-religieus. De quakers, een ondogmatische christelijke groepering, klein in aantal, maar onopvallend sterk in invloed, waren hun geestelijk thuis en dat was mede de achtergrond van praktijken in de Werkplaats. Een bron die ook Gerrit Hartemink, een andere Jenaplanner van het eerste uur, inspireerde.

De beschrijving van het leven van de Boekes is tevens een ontsluiting van het boeiende pedagogische en politiek-culturele leven tussen de beide wereldoorlogen. Ook wordt beschreven hoe de Werkplaats begon, hoe het er aan toeging, hoe men reageerde op de Tweede Wereldoorlog en wat er de jaren na de oorlog gebeurde.

Nogmaals: wie geïnteresseerd is in pedagogische biografieën (die zijn er niet zoveel), in inspiratiebronnen van mensen en zichzelf daaraan wil spiegelen, leze dit boek.

Ik wil het boek hier aankondigen en later in deze jaargang op dieper ingaan op het thema stilte bij Kees Boeke, met name op de betekenis daarvan in onze tijd.

*De systematiek voor het onderwijs die in september 1933 werd geïntroduceerd. Uit: C.Boeke, Kindergemeenschap. Ervaringen en perspectieven van 'De werkplaats' te Bilthoven. Utrecht, 1934.*

BESPROKEN WERD:

De Wereld als Werkplaats

Over de vorming van Kees Boeke en  
Beatrice Cadbury

door Hans-Jan Kuipers

Uitgegeven door het Internationaal Insti-  
tuit voor Sociale Geschiedenis, Amster-  
dam.

ISBN 90-6861-066-X, prijs f 38,50.

