

jaargang 11 - nummer 4 - maart 1996

WENIGSEN WENIGSEN Kinderen

Tijdschrift voor en over Jenaplanonderwijs



IN DIT NUMMER:

**EEN SLINGERTOUW –
IDEAAL WORDT
WERKELIJKHEID**

Jaargang 11, nummer 4, maart 1996.

Uitgegeven door de Nederlandse Jena-plan vereniging. Abonnees, individuele leden, scholen en besturen of medezeggenschapsraden ontvangen dit tijdschrift vijf keer per schooljaar. Mensen-kinderen verschijnt in september/november/ januari/maart en mei.

Losse abonnementen à f 37,50 per jaar schriftelijk op te geven bij het administratie-adres: Jena-planbureau, Berkenweg 28, 1741 VA Schagen. Voor zendingen aan één adres geldt: 5 tot 9 exemplaren f 35,- per abonnement, 10 en meer exemplaren f 32,50 per abonnement. Studenten/cursisten f 20,- per abonnement, mits opgegeven via hogeschool 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 en Felix Meijer.

Eindredactie: Kees Both (CPS)

Redactieadres: LPC-Jenaplan/CPS, Postbus 30, 3870 CA Hoewelaken, tel.: 033-2541211.

Layout en opmaak:

Amanda van den Oever, Deil.

Foto's:

Omslag en pagina's 7 en 10: Ine van den Broek, Buren.

pagina's 16, 17 en 18: Bernadette Tijnagel.

Advertenties: (te regelen via het Jenaplanbureau, Berkenweg 28, 1741 VA Schagen)

kosten f 500,- per pagina, f 250,- per halve en f 125,- per kwart pagina.

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

Druk:

De Brandaen

Grafische Totaalservice, Amersfoort.

Gedrukt op totaal chloorvrij papier

Oplage: 1000

O Copyright

Nederlandse Jenaplan Vereniging

ISSN 0920-3664

MENSEN kinderen

Tijdschrift voor en over Jenaplan onderwijs.

INHOUD

VAN DE REDACTIE	3
<i>Kees Both</i>	
Een Slingertouw	4
een verbinding tussen zorg, wereldoriëntatie, opvang en dienstverlening voor kinderen <i>Joop Haverkort</i>	
De schoolgids basisonderwijs: de kou uit de lucht?	12
<i>Ad Boes</i>	
Ieder kind betekent verschil	14
<i>Kor Posthumus</i>	
De honderd talen van de kinderen een onderwijsproject uit Reggio Emilia (Italië)	15
<i>Cees Jansma</i>	
Een studiedag voor ouderraden	19
<i>Felix Meijer</i>	
LIO, de opstap naar een zwart scenario?	21
<i>Ad Boes</i>	
TOM	24
RUBRIEK	
Jenaplan: op weg naar zorgverbreding plus (1)	25
<i>Tjitse Bouwmeester</i>	
RECENSIES	
Samen leren	27
<i>Susanne van Capelleveen</i>	
Signalement: Klik, ik heb je	30
<i>Felix Meijer</i>	
Gelezen, gehoord, gezien	30
<i>Kees Both (red.)</i>	



VAN DE REDACTIE

Het jubileumnummer is positief ontvangen. De inhoud is in het algemeen gesproken niet direct 'praktisch' te noemen, maar biedt een staalkaart aan artikelen die eigenlijk voor elk schoolteam en voor elke schoolleider en groepsleid(st)er verplichte leeskost m.b.t. een eigentijds Jenaplanconcept zouden moeten zijn, inclusief bespreking met collega's. Er is gepoogd wezenlijke facetten van het Jenaplanconcept naar voren te halen. Ik schrijf dit, omdat de vormgeving van het nummer en het ten geleide van de staatssecretaris het een fraai visitekaartje 'naar buiten' maken, maar ik twijfel eerlijk gezegd enigszins aan de werking 'naar binnen', naar de Jenaplanners zelf toe. Ik realiseer me heel goed dat ik gemakkelijk praten heb, dat ook de Jenaplanscholen zwaar onder druk staan en dat het lezen van bezinnende vakliteratuur restpost is. Als er vakliteratuur gelezen wordt moet die het liefst 'direct praktisch' en 'toepasbaar' zijn. Hier en daar hoor ik kritiek op ons blad, dat het te sterk bezinnend is en te weinig praktijk-informatie bevat. Dat zal wel zo zijn, maar

-het is lastig om thema's voor praktijkartikelen op te sporen; schoolkranten zijn daarvoor een belangwekkende bron, maar die worden slechts spaarzaam naar de redactie gestuurd; verder zouden vaker ideeën aangedragen kunnen worden vanuit het veld;

-praktijkmensen denken al gauw dat wat zij doen 'iedereen toch allang weet' en 'niets bijzonders' is, onderschatten zichzelf te vaak;

-praktijkmensen die kunnen schrijven zijn helaas zeldzaam, maar ik heb gemerkt dat er meer schrijftalent in de scholen zit dan je vaak denkt; daar stuit je vaak toevallig op, als je iemand voor een artikel vraagt, maar ook worden wij als redactie graag op schrijftalenten geattendeerd; bovendien is de vorm van een interview vaak mogelijk of kan iemand uit de omgeving mede-auteur zijn;

-opleiders en nascholingsdocenten dragen regelmatig ideeën aan en zelfs bestaat de mogelijkheid dat het schrijven van een concept-artikel voor Mensen-kinderen een afstudeer-opdracht is; dit blijft een belangrijke bron;

-recepten voor onderwijs zijn in ons blad niet zo gauw te verwachten, die passen zelden bij het onderwijsconcept, waarbij mensen toch hun eigen vorm aan ideeën moeten geven;

-bezinning (bijvoorbeeld aan de hand van het lezen en bespreken van artikelen) is wezenlijk voor Jenaplan; van kinderen worden op het gebied van student lezen dingen verwacht die groepsleid(st)ers zelf ook moeten waarmaken; het jubileumnummer geeft stof voor minstens een jaar bezinning in teams.

Constructieve kritiek op ons blad is zeer welkom. Een lezersonderzoek via de regio's en de verenigingskring ligt in het verschiet.

Ogentroost en ereprijs

Ogentroost en ereprijs
-needrig bloeisel- zijn in mei
open op de grote wei,
wie bij hen één dag wil toeven;
als de leeuwrik wordt hij vrij,
als de blik van kind'ren wijs-
ogentroost en ereprijs.

Ogentroost en ereprijs-
glans en zoete artsenij
zijn hun namen allebei;
wie met hen alleen wil wezen,
méér zal hij hun honing lezen;
zoëk hen in het vroeg getij,
vind verwond'rings paradijs-
ogentroost en ereprijs.

Ida Gerhardt

Dit nummer bevat een grote verscheidenheid aan thematieken. Het opent met een artikel van Joop Haverkort over een ideaal dat werkelijkheid werd: 'een Slingertouw' in Nijmegen. In de eigen situatie kan iedereen daar iets mee doen, ook als je geen leegstaand schoolgebouw erbij krijgt. Ad Boes schrijft over actuele thema's: de schoolgids en Leraren In Opleiding (LIO). Interessant is de kijk van een leerkracht voor Eigen Taal, een vietnamees, op Jenaplanonderwijs. Een heel belangrijke impuls zou wel eens kunnen uitgaan van een school in Reggio Emilia (Italië), waarover ditmaal een eerste keer wordt bericht door Cees Jansma. In het mei-nummer komt een tweede artikel en zelfs komt er in september een tentoonstelling over deze school in de Nieuwe Kerk in Amsterdam. Dan moet het toch wel over iets bijzonders gaan! Felix Meijer schrijft over school en ouders, naar aanleiding van een studiedag voor ouderraden. TOM is weer aanwezig en in de recensie-rubriek wordt aandacht gegeven aan samenwerkend leren, aan een boekje over fotografie en WO en maakt Tjitse Bouwmeester een begin met de bespreking van materialen voor zorgverbreding die met name voor Jenaplanscholen van belang zijn.

Met ingang van dit nummer ontbreken enkele vertrouwde namen in het colofon: Pieter Quelle en Gerda van Vilsteren verlieten de redactie. Ik wil ze hierbij, ook namens de NJPV, bedanken voor hun bijdrage aan de ontwikkeling van Mensen-kinderen tot het tijdschrift dat het nu is.

Als ik dit schrijf lijkt het voorjaar te gaan worden. Ik heb daar ontzettend zin in. De eerste kapmeeuw met bruine kop zag ik al en het wachten is op de eerste Tjiftjaf die uit het Zuiden arriveert. Van daar het lente-gedicht hiernaast en de lente-foto op de omslag. Een fijne voorjaartijd toegewenst.

EEN SLINGERTOUW, een verbinding tussen zorg, wereldoriëntatie, opvang en dienstverlening voor kinderen.

Idealen, bestaan ze nog? Jazeker, het zou niet best zijn, zeker niet voor de Jenaplan-beweging, als het niet zo was. We kennen het gedicht 'Tussen droom en daad, staan wetten in de weg, en praktische bezwaren'. Als je echt beziel bent van een ideaal, dan vind je wegen om wetten creatief te gebruiken en de praktische bezwaren te overwinnen. Dat gebeurt in Nijmegen, waar 'De Lanteerne' mogelijkheden voor groei ruimte voor kinderen (letterlijk en figuurlijk) zocht en ontwikkelde in een leegstaand gebouw. Het verhaal van 'het Slingertouw', ter inspiratie.

SLINGERTOUW

Ik heb een touw
om vast te binden
alles wat ik mooi kan vinden
alles waar ik veel van hou
bind ik vast
aan mijn slingertouw

Inne Biemans

Aan bovenstaand gedicht van Inne Biemans ontleent een nieuw onderwijsinitiatief in Nijmegen zijn naam. Het initiatief is ontstaan vanuit Jenaplanschool 'de Lanteerne'. Het is een poging om de diverse opgaven waarvoor de school zich gesteld ziet met elkaar te verbinden. In het besef dat een school dat niet alleen kan, ontstond er een samenwerkingsverband. Hierin participeren inmiddels verschillende instellingen die zich met de zorg voor kinderen bezig houden. Het gaat om een breed scala, variërend van een grote Jenaplanschool tot een opleiding voor leraren in basis- en speciaal onderwijs, van instellingen voor kinderen die speciale hulp nodig hebben (een ZMOK-school en een ortho-pedagogisch dagcentrum) tot buitenschoolse opvang, van therapeutische hulp tot blokfluitles en schildersatelier. Voor de realisatie van de doelstellingen is een stichting in het leven geroepen: Stichting 'een Slingertouw'.

In dit artikel probeer ik het ontstaan van dit initiatief te schetsen vanuit de ontwikkelingen, zoals ik die als schoolleider van een Jenaplanschool ervaar.

Integrale jeugdzorg

Minstens een steun in de rug, soms zelfs even reden tot trots, was de introductie

van het vijftigste nummer van Mensen-kinderen. Het was een publieke waardering voor het Jenaplan van de hand van staatssecretaris Tineke Netelenbos. Door haar bril zag je weer even de potentiële rijkdom van ons eigen onderwijsconcept.

Ze noemt een viertal actuele ontwikkelingen, waarin de Jenaplanscholen al een traditie hebben:

- 'omgaan met verschillen';
- een brede ontwikkeling van van mogelijkheden en interesses van kinderen;
- de school als 'lerende organisatie' met daarin plaats voor een ruime ouderparticipatie;
- bestuurlijke samenwerking.

Stel je je maar even bij elk van deze ontwikkelingen de dagelijkse praktijk van de 'werkers in het veld' voor ogen. In een groep van ruim dertig kleuters heb je nu ook een kind met het syndroom van Down. Je geniet ervan, voelt de uitdaging maar staat toch regelmatig met je handen in het haar: "Juf, hij heeft het al weer in z'n broek gedaan!"

Je bent trots op de reactie van de muziekconsulent. Na een teamtraining van twee jaar weet je goed en enthousiast het muziekonderwijs in je groep te verzorgen. Op de radio hoor je na schooltijd over het inspectierapport over gymonderwijs. Dit keer is het de schuld van de directies. Dat zal dus wel weer teamtraining bewegingsonderwijs worden. Terwijl je net zin had om nu eindelijk eens met de wereldoriëntatiemappen aan de slag te gaan.

En natuurlijk wil je best met ouders praten over de resultaten. Toch ergert het je dat de discussie zich verengt tot het ver-

gelijken van de toetsresultaten. En wanneer zal die bestuurlijke samenwerking in plaats van vergadertijd ook eens ondersteuning gaan opleveren?

Met minder kunnen we niet toe

Gewoon goed (Jenaplan)onderwijs kan op conceptueel niveau en vaak ook in de praktijk schitterend zijn maar onderschat niet wat zo'n rijke onderwijsinvulling aan energie, kennis en organisatievermogen kost. Critici zeggen vaak, dat het te veel kost. Te veel stress, te veel deskundigheid, te veel inzet. En toch weten we: met minder kunnen we eigenlijk niet toe. Het is niet goed om onderwijs te versmallen tot efficiënte spoedcursussen voor een zo beperkt mogelijk aantal kerndoelen. Het deugt niet om verschillen te ontkennen of door segregatie weg te poetsen. Het brede vormingsaanbod is alleen al nodig om ook voort te kunnen bouwen op de sterke punten van kinderen. En juist op school - waar anders eigenlijk nog?- komen allerlei lijntjes van en naar kinderen bij elkaar: de schoolarts, de wijkagent, de schoolbegeleider, de buurthuiswerker, de naschoolse opvang, de bibliotheek en het cultureel werk. De school zit als een spin in het web. En waar dat web ook maar aangeraakt wordt, steeds vibreert het hele netwerk mee.

Listen

Om die complexiteit het hoofd te kunnen bieden worden diverse listen bedacht. Ik laat er een paar zien:

List 1.

Je ontkent simpel dat er een samenhang is. Je beredeneert dat een jaar 8760 uren telt en dat een kind daarvan maar 1000 uren naar school gaat. In die duizend uren richt je kinderen uitsluitend op een beperkt aantal kerndoelen. Dan blijft er nog voldoende tijd over voor om elders te eten, te slapen, te spelen en vooral op te voeden.

List 2.

Een mens kan niet alles. In een complexe samenleving moet je specialiseren en vooral je doelgroep in de gaten houden. Dat leidt er toe, dat de speelplaats van de school te klein is, de beheerder van de buurtspeeltuin pas na schooltijd aangesteld is en het sportpark net aan

de andere kant van de verkeersweg gepland is. De vakleerkrachten in het onderwijs worden wegbezuinigd en er wordt tegelijkertijd elders vergaderd hoe de vakdocenten vanuit de culturele centra weer laagdrempelige activiteiten in de wijken kunnen organiseren. De plaatselijk politie organiseert een anti-vandalisme project zonder te weten van het buurtproject in het kader van natuur- en milieueducatie.

List 3.

Je 'bewijst' dat metselen met los zand effectiever is dan met gebonden specie. Daartoe onderzoek je de cohesie van één zandkorrel. Daar kan geen specie tegenop. Vakkengesplitst onderwijs zet 'dus' meer zoden aan de dijk dan een geïntegreerd aanbod. Vervolgens wordt de school gemetseld met nog mooiere zandkorrels. In de ontwikkeling van specie wordt niet eens meer geïnvesteerd. Wie niet in in deze listen gelooft, moet meer denkwerk verrichten.

In de kracht van van een integraal onderwijsconcept als het Jenaplan zit ook de zwakte. De uitvoering van zo'n concept vergt naast denkwerk ook een zorgvuldige planning, organisatie en logistiek. Te veel vaak voor een school alleen. Zonder dit soort condities blijven idealen gemakkelijk in de lucht hangen. En dat is dus weer koren op de molen van critici.

Worsteling

'Een Slingertouw' dankt z'n ontstaan aan de worsteling met deze complexe materie. Welke toerusting heeft een school eigenlijk nodig? Met wie moet je daarvoor samenwerken om ook de financiële eindjes aan elkaar te kunnen knopen? Hoe conditioneer je in materiële zin een ervaringsgerichte aanpak? Wat moet je aan kinderen kunnen aanbieden als je ook wil voortbouwen op hun eigen sterke punten? Hoe verzeker ik me binnen een ruime zorgbreedte toch van specialistische deskundigheid?

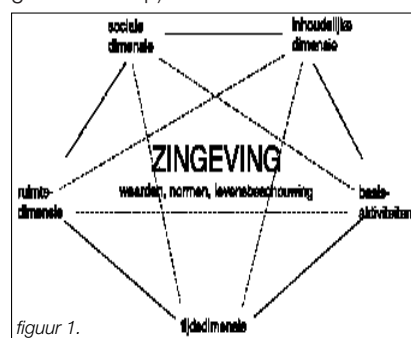
Doordenking vanuit de context

De lof van Netelenbos voor de integrale aanpak van onderwijsvernieuwing volgens Jenaplan is wel degelijk een ondersteuning. In de praktijk van de onderwijsvernieuwing zien we doorgaans vaak een 'losbandige' aanpak. Scholen lijken

vaak op schietschijven waarop ieder pijlen uit z'n eigen koker mag richten. 'Een Slingertouw' dankt z'n bestaan aan een poging om de diverse problemen en opdrachten waar een school mee geconfronteerd wordt in samenhang te doordenken.

Binnen het Stoutenburg-beraad spreken we over de Jenaplanschool als zingevende/zoekende school. Dat lijkt misschien in de ogen van velen nog een luxe. "Natuurlijk is het aardig om over zingeving, cultuuranalyse en identiteit na te denken. Maar ik heb vandaag en de komende periode andere prioriteiten", is een veel gehoorde reactie. Ik heb de bijeenkomsten van het beraad doorgaans ervaren als een verademing, een gelegenheid om op adem te komen. De dagelijkse zorgen met hun eigen gedoe ontnemen je vaak het zicht op de ontwikkelingsgang. Juist in een snel veranderende samenleving blijft het koershouden van essentieel belang. Belangrijke waarden en normen hebben we in het Jenaplan verwoord in basisprincipes. Ze vormen een voortdurende spiegel voor het dagelijkse doen en laten. Ze geven richting aan ontwikkelingen en inhoudelijke dimensies. Ze maken je alert op mogelijke verbindingen. 'Een Slingertouw' is vooral ook een concretisering van dit soort zingevende verbindingen. Maar dan moet zingeving niet meer als luxe artikel 'los' van de werkelijkheid gezien worden. Dan moet je zin hebben om met weerbarstig materiaal te kneden als met klei. Zo is God volgens een oud verhaal ook met mensen begonnen: ingespannen adem dwars door klei.

In onderstaand schema¹ staat de centrale plaats van zingeving aangegeven, in relatie tot ruimte (met name 'schoolwoonkamer'), tijd (met name het ritmisch weekplan), de vier basisactiviteiten en de inhouden (wereldoriëntatie centraal en de cursussen daarmee verbonden). En de sociale dimensie (leef- en werkgemeenschap).



figuur 1.

Atomisering vraagt om nieuwe zwaartekracht

Uit bovenstaande zal inmiddels duidelijk zijn dat ik me zorgen maak over een aantal 'ontbindende' tendensen in de schoolontwikkeling. Er is sprake van een grote uitsplitsing van taken en een behoefte aan specialisering: atomisering.

De analyse van leerprocessen heeft b.v. veel inzichten opgeleverd ten dienste van ortho-didactische hulp aan kinderen met specifieke leerproblemen. Leertaken worden in steeds kleinere deelvaardigheden uiteen gerafeld en voor elke deelvaardigheid is er een specifieke instructie- en oefenstrategie. Betekent dit alleen maar winst? En wanneer je alle leertaken zo uit elkaar haalt, is er dan nog wel tijd voor betekenisvol leren? Is er dan nog ruimte om bij betreffende kinderen voort te bouwen op hun sterke punten? Waar eindigt speciale aanpak en hulp en begint verbrokkeling? Die vraag kan niet alleen gesteld worden ten aanzien van onderwijsinhouden.

Ik probeer de vraag in een willekeurige volgorde nog maar eens aan enkele schoolse zaken te stellen.

De schoolschoonmaak is zo'n dagelijks terugkerende zorg. Dat deed vroeger iemand die direct bij de school was betrokken. Soms was het zelfs een echtpaar met kinderen op de school. Net als de leerkrachten waren ze gewoon bij het schoolbestuur in dienst. Ze werden ook uitgenodigd op de teamfeestjes. Ze spraken zowel de kinderen als hun collega's er direct op aan, wanneer een en ander niet deugde: "Je kunt best de kinderen eerst even hun kastjes laten schoonmaken. Dat is ook afgesproken." Prijsvergelijking leert ons echter dat zo'n schoonmaaksysteem te duur zou zijn. Dus komen nu rijen anonieme 'schoonmaak-kabouters' de school binnen op tijden dat de kinderen ze vooral niet zien. De voortgang van het onderwijs mag niet gestoord worden: ieder z'n taak! Betekent dit winst?

De tijd wordt steeds nauwkeuriger via timemanagement verdeeld tussen werktijd en vrije tijd, schooltijd en buitenschoolse tijd, plaatsgebonden en niet plaatsgebonden tijd. Ik herinner me hoe ik zo'n twintig jaar geleden eigenlijk

dagelijks tijd had om na schooltijd met een paar kinderen nog iets te doen. We ruimden de spelletjeskast op, ik hielp nog even een kind met die moeilijke delingen en sommigen werkten nog even door aan hun handenarbeidwerkje. Dat kan van alle kanten niet meer. De kinderen kunnen na schooltijd niet meer zelf naar huis. Rijen auto's of fietsende begeleiders staan te wachten. Ze moeten op tijd op muziekles of sportveld zijn. Bovendien moeten we zelf vergaderen. Ik schrik soms van van een reactie van kinderen als "na schooltijd heb je niks meer over me te vertellen!" Ik hoorde die van een kind, dat ik na schooltijd, maar nog wel spelend op het schoolplein, streng aansprak op grof taalgebruik. En bij het plannen van activiteiten moet ik me afvragen of de aanwezigheid van alle teamleden bij een Sinterklaasviering nog wel vanzelfsprekend is? En is het niet jammer van de tijd dat de remedial teacher bij de weekopening zit? Tijd is geld. Is dat alleen maar winst?

Uit functioneringsgesprekken blijkt dat de behoefte aan deeltijdwerk groter wordt. Daar is veel positiefs over te zeggen. Maar hoe houd je voor kinderen doorgaande lijnen en stabiliteit in de gaten?

Deze toenemende verbrokkelingen en uitsplitsing vind ik zorgelijk. Het lijkt erop dat verantwoordelijkheden bij voortdurende gedelegeerd worden. Ook de roep om een meer integrale aanpak, om integraal jeugdbeleid zal niet vanzelfsprekend een halt toeroepen aan een doorgaand proces van atomisering. Het is een wezenskenmerk van onze zingevingssituatie.

De samenleving verandert op een aantal terreinen ingrijpend en het is niet eenvoudig om in zo'n overgangsfase de pedagogische opdracht stabiel te formuleren. Maar je kunt minstens de koppen bij elkaar steken en samen het leven beschouwen dat je dagelijks maakt.

Ondanks alle ontbindende factoren delen we op school onze menselijke condities: tijd en ruimte. En dat is heel veel. Ze laten zich simpel vertalen in de vraag: Hoe richten we hier en nu een schoolomgeving in waar het goed leven is?

Op 23 mei 1995 werd de doelstelling van onze Stichting 'een Slingertouw' door de notaris vastgelegd:

Doel

Artikel 2

1.

De stichting heeft ten doel: het realiseren, instandhouden en ontwikkelen van een omgeving voor kinderen waarin zij:

-als mensen met verschillende culturele en religieuze achtergronden elkaar in dialoog ontmoeten, het anders-zijn van andere mensen niet ervaren als een bedreiging van de eigen waarden maar als een verrijking en een uitnodiging om van elkaar te leren,

-zich kunnen oriënteren in de wereld van anderen, het andere en de Ander, en

-zich kunnen oriënteren op de wereld om zicht te krijgen op de eigen plaats daarin als individueel persoon. In deze omgeving ontwikkelen kinderen vaardigheden en doen zij kennis op die leiden tot een kritische geest, alsook waakzaamheid, ontvankelijkheid en inzet voor de ander, teneinde de wereld leefbaar te maken en te houden.

En voorts al hetgeen in de meest ruime zin van het woord verband houdt of kan houden met het in vorige zinnen bepaalde.

2.

D stichting tracht haar doel onder meer te verwezenlijken door:

- het Project Buitenschoolse Opvang,
- het Project Speciale Zorg,
- werkplaatsen voor wereldoriëntatie
- het Project Dienstverlening en andere activiteiten.

Alle begin is moeilijk

De Lanteerne is een grote school met 20 stamgroepen (6 onderbouw-, 7 middenbouw- en 7 bovenbouwgroepen. Maar ook de nota Toerusting en Bereikbaarheid heeft eigenlijk niets gedaan om grote scholen behoorlijk toe te rusten. Een aula, toch voor een school een noodzakelijk forum om bij elkaar te komen, levert in de vergoeding al gauw een berekende leegstand op.

"Daar kunnen julloe nog gemakkelijk vier lokalen in huisvesten", is de Zoetermeerse reactie. Onderwijsinhoudelijke argumenten aandragen blijkt in zo'n discussie

op vechten met windmolens.

Uiteindelijk hebben we onder de druk van de wachtlijst er voor gekozen om in elk geval de aula te handhaven. Van alle andere ruimtes (handenarbeidlokaal, bergingen en documentatiecentra) hebben we lokalen gemaakt. Daar waar het mogelijk was, hebben we de verdichtingsverbouwing ook aangegrepen om kleine kamertjes voor de bouwcoördinatoren en remedial teacher te maken. Volgens de wettelijke normen zitten we na deze verbouwing precies goed. Er is in de exploitatie geen sprake meer van leegstandskorting en alle stamgroepen kunnen in het gebouw gehuisvest worden.

Tegelijkertijd is het natuurlijk duidelijk dat zo'n gebouw op geen enkele manier voldoet aan de eisen die eigentijds onderwijs stelt. Elke ARBO-dienst zou er onmiddellijk een rechtszaak van gemaakt hebben, wanneer 30 volwassenaan voor hun werk 50 vierkante meter ruimte kregen.

Wat moet je op een regenachtige dag met ruim 450 overblijvers? Welke minimale eisen moet je toch aan een speelplaats voor 200 kleuters stellen? Zeker wanneer je je realiseert dat spelen en zeker ook buitenspel dé manier van leren van kleuters is?

En waar is in zo'n volgepropte ruimte nog plaats voor hoeken waar kinderen zelfstandig kunnen werken?

Tegelijkertijd weet je ook dat de nabije kloostertuin verboden gebied is, het clubgebouw van de scouting onder schooltijd op slot zit, de tennisbaan ook pas na half vier open gaat en de huiskamer van de buitenschoolse opvang is net te ver weg en bovendien niet van school.

Vaak heb ik verlekkerd door de omgeving van de school gelopen en me gerealiseerd, hoe weinig creatief we met accommodaties en ruimtes omgaan: ieder op z'n eigen eilandje met eigen budgetje.

Inmiddels al bijna drie jaar geleden hoorde ik dat een oud schoolgebouw naast ons gesloten zou worden. We hadden met de bewoners van dat gebouw tamelijk weinig contact. In het gebouw was een school voor Voortgezet Speciaal Onderwijs ondergebracht. Het gebouw werd voor deze school te klein.



Met enkele mensen had ik het idee van een samenwerkingsverband van instellingen die zich met kinderen bezig houden besproken. We maakten onze plannen in een plakboek met kleine teksten, foto's en schetsen zichtbaar.

We nodigden de wethouder uit om de school te bezoeken en onze plannen voor een nieuw onderwijsinitiatief toe te lichten. Hij was onmiddellijk bereid en trok er een hele ochtend voor uit. Het vuur sloeg kennelijk over. Hij was enthousiast over de plannen en vooral onze samenwerkingsideeën spraken hem aan. Hij gaf echter wel te kennen dat het gebouw inmiddels geen onderwijsbestemming meer kende en dat er plannen waren tot sloop. Dat stond echter nog niet vast maar dan waren er ook nog wel andere gegadigden. Maar dit plan vond hij wel zo uitdagend, dat hij toch intern de mogelijkheden ging onderzoeken.

Ondertussen werd een voorlopige stuurgroep geformeerd, werden contacten gelegd met mogelijke participanten, moesten we een borg zoeken voor de boekwaarde van het gebouw en kregen we een voorlopige 'ingebruikgevingsverklaring'. En in de zomervakantie van '93 bevestigden we trots de naam van ons initiatief op het gebouw. Later op een camping in Frankrijk bleef het opgewonden gevoel van iets nieuws. Wandelend door de bergen zag ik verten ... José, mijn vrouw en ook druk doende in het onderwijs, nam het doorgaans voor lief.

Meer structuur

De voorlopige stuurgroep koos een dagelijks bestuur en langzamerhand ontstond er meer structuur in onze plannen, die we in een vergadering van de raadscommissie konden etaleren. Het is inmiddels echt teamwork geworden: een voorzitter die structureert, een penningmeester die meer kan dan boekhouden, een creatieve bestuurder voor plannen, een bestuurder die thuis is in jeugdzorg.

Dan komt er ook het moment dat je - eerst nog onwillig - ontdekt dat je geesteskind alleen maar kan groeien, wanneer het ook anders mag worden dan je zelf in je hoofd had. Het kind moet niet het slaafje van grote broer 'de Lanteerne' worden. Het mag, moet zelf een eigen leven gaan leiden. En je beseft dan ook dat je nooit in je eentje in staat bent om de groei erin te houden. Daarvoor mis je zowel kwaliteiten als voldoende tijd.

De plannen groeien. Er komt een organisatiestructuur, er worden intentieverklaringen voor samenwerking getekend, een bedrijfsplan opgesteld, verbouwplannen uitgewerkt, er worden subsidieaanvragen ingediend, contracten voorbereid en last but not least mensen aangesteld: van kartrekker tot schoonmaker. Kortom: zodra gedachtenspinsels geconcretiseerd gaan worden ben je op samenwerking en openheid aangewezen. Dat is wel een heel nieuwe fase. En

op een heel intense wijze ervaar je hoe moeilijk alle begin is, vooral als het gaat om samenwerken.

Keerpunt

Met de start van de verbouw begint weer een heel nieuwe fase. Zodra hijskranen, pneumatische hamers en bouwvakkers verschijnen is er een soort keerpunt bereikt. Het wordt allemaal echt. Aan dromen kun je 'zachtjes' knutselen. Maar dromen realiseren gaat naast opwindend en verbazing ook gepaard met angst, tegenvallers en onverwachte mogelijkheden.

Zou 'een Slingertouw' echt worden: een touwtje waaraan heel verschillende grote en kleine mensen zich kunnen vasthouden? Een touw sterk genoeg om te kunnen binden?

Op dit moment is de oplevering van de eerste fase van de verbouw achter de rug. De eerste gebruikers hebben hun plaats ingenomen. Er is enthousiasme over wat tot nu toe bereikt is, over de ruimtes en de kleuren. Maar er is ook de spanning of al die beoogde samenwerking en synergetische effecten wel zullen optreden. De spanning tussen droom en werkelijkheid houdt ons gaande.

Echt worden!?

Het zal mogelijk met 'een Slingertouw' net gaan als in dat prachtige kinderverhaal van Margery Williams met 'Het fluwelen konijn'.

"Er was eens een fluwelen konijn, en in het begin was het echt heel mooi. Het was dik en mollig, zoals een konijn hoort te zijn; zijn pels was bruin met wit gevlekt, het had echte snorharen en zijn oren waren gevoerd met roze satijn. Op Kerstmorgen, toen het bovenin de kous van het jongetje zat geklemd, met een takje hulst tussen zijn pootjes, zag het er snoezig uit.

...

Eerst komt het lange tijd in een speelgoedkast terecht. Daar doet in het begin vooral het duurdere speelgoed, dat net echt leek, heel lelijk tegen hem. Alleen een oud Leren Paard is er aardig voor hem.

...

'Wat is ECHT?' vroeg het Konijntje op een dag toen ze naast elkaar lagen. 'Betekent het dat je van binnen iets hebt dat zoemt en van buiten een palletje?'

'Echt is niet hoe je gemaakt bent,' zei het Leren Paard. 'Het is iets dat met je gebeurt. Als een kind lang, heel lang van je houdt, en niet alleen om met je te spelen, maar ECHT van je houdt, dan wordt je ECHT.'

'Doet dat pijn?' vroeg het Konijntje. 'Soms wel,' zei het Leren Paard, want hij sprak altijd de waarheid. 'Als je Echt bent, dan geef je er niets om dat het pijn heeft gedaan.'

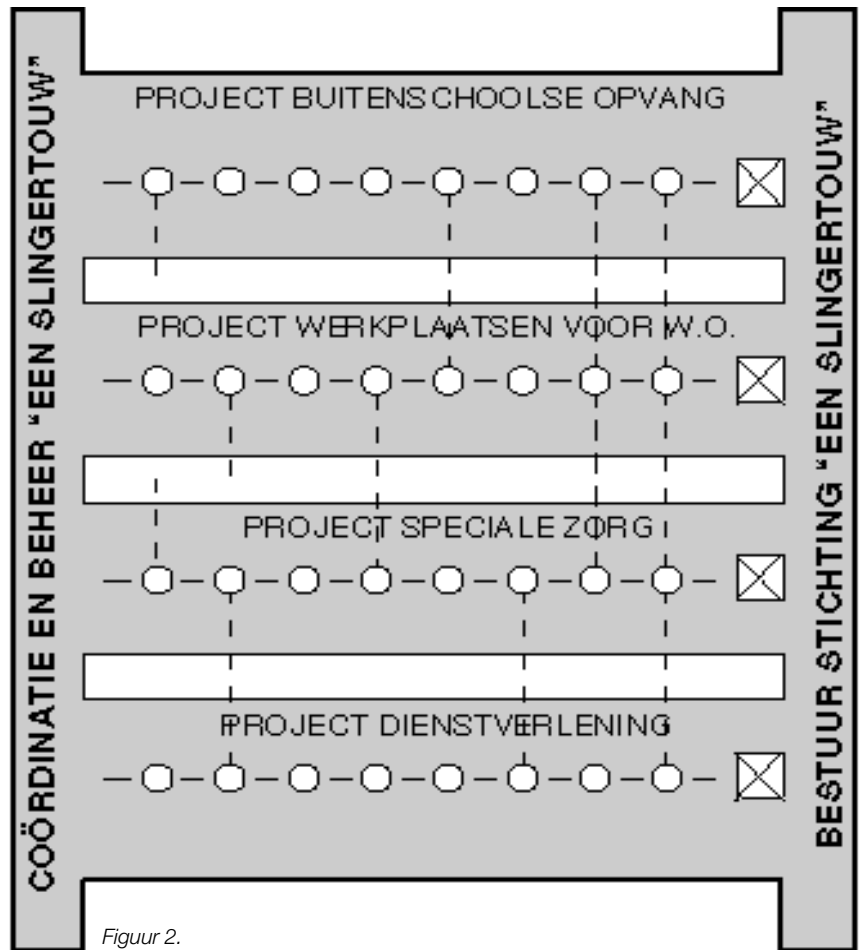
'Gebeurt het allemaal ineens, net als opgewonden worden?' vroeg hij, 'of stukje voor stukje?'

'Het gebeurt niet allemaal ineens,' zei het Leren Paard. 'Je wordt het gewoon. Het duurt een hele tijd. Daarom gebeurt het niet vaak met dingen die gemakkelijk breken, of scherpe randen hebben, of heel voorzichtig behandeld moeten worden. In het algemeen ben je tegen de tijd dat je Echt wordt, meestal kaalgeknuffeld, en je ogen zijn eruit gevallen en je poten bengelen erbij en je ziet er have-loos uit. Maar dat geeft allemaal niets, want als je eenmaal Echt bent, ben je niet lelijk meer, behalve voor de mensen die het niet begrijpen.'

'Dan ben jij zeker Echt?' zei het Konijntje. En toen wilde hij maar dat hij dit niet gezegd had, want het Leren Paard was misschien erg gevoelig. Maar het Leren Paard glimlachte alleen maar. 'De Oom van het Jongetje heeft mij Echt gemaakt,' zei hij. 'Dat is jaren en jaren geleden gebeurd; maar als je eenmaal Echt bent, kun je nooit meer onecht worden. Er komt nooit een eind aan.' ..."

Een omgeving voor kinderen.

We noemen een Slingertouw een verbinding tussen zorg, wereldoriëntatie, opvang en dienstverlening aan kinderen. In de organisatiestructuur worden de vier projecten met hun activiteiten onderscheiden. In onderstaand schema staan de rondjes voor activiteiten. Er is een verticale binding naar de aard van de activiteiten en een horizontale binding



Figuur 2.

naar de beoogde synergetische effecten.

We beschrijven eerst de deels nog geplande activiteiten volgens de kolommenstructuur. Vervolgens geven we voorbeelden van mogelijke dwarsverbindingen.

Het Project Speciale Zorg

Doorgaans wordt in het kader van WSNS gesproken over 'zorgverbreding'. Dit woord roept al snel het beeld op van 'uitrekken van zorg'. Tot op heden was je in staat om voor een bepaalde categorie 'gemiddelde' kinderen zorg te verlenen. En je probeert nu, denkend vanuit die gemiddelde groep, je zorg te verbreden.

In dit verband wordt nog al eens verwezen naar gebieden waar weinig speciale hulp voorhanden is. In zulke gebieden moet wel plaats gemaakt worden voor buitenbeentjes, is dan de redenering. Integratievoorstanders benadrukken dan vooral de voordelen. Tegenstanders wijzen juist op de onvoldoend aanwezi-

ge specialistische kennis.

Het is weinig vruchtbaar om de vergelijking van voor- en nadelen van segregatie en integratie te laten leiden tot een systeemkeuze. In een school heb je alle groepeeringsvormen nodig.

Door intensieve vormen van samenwerking tussen regulier en speciaal onderwijs moet veel meer mogelijk zijn.

Soms de grote groep.

Soms is het noodzakelijk en weldadig om met de hele schoolgemeenschap de week te beginnen en te eindigen. Daar horen de volwassenen, onderwijzend en niet-onderwijzend personeel en ouders, in al hun verschillende verantwoordelijkheden bij. Maar daar horen in principe ook alle kinderen van jong tot oud, recht of krom van lijf en geest bij.

Het slagen van een netwerk als een Slingertouw zal in hoge mate afhangen van de wijze waarop we ieders betrokkenheid bij en inzet voor de gemeenschappelijkheid vorm kunnen geven. Het is ook de kern van de pedagogische opdracht.

Trees Andree schrijft hierover ²:

Een generatie op weg naar morgen

In onze tijd en cultuur, waarin de twijfel omtrent de zinvolheid van het mensbestaan velen tot wanhoop brengt, is het van existentieel belang in opvoeding en onderwijs de vraag naar wie de mens wezenlijk is, met alle consequenties die daaruit voortvloeien, tot centrale vraag te maken.

In een gecompliceerde multiculturele samenleving als de onze zal men slechts in samenspraak van mensen met verschillende culturele en religieuze achtergronden naar het antwoord op deze vraag op zoek kunnen gaan. Dat dient te gebeuren in een werkelijke dialoog, met respect voor ieders eigenheid, op zoek naar wat bindt, (ook die gedachte speelde sterk mee in de keuze van de naam 'een Slingertouw') en in het bewustzijn van onze menselijke gelijkwaardigheid en gezamenlijke verantwoordelijkheid.

Slechts zo kan een antwoord gevonden worden, dat een tegenwicht vormt voor de in toenemende mate voorkomende normloosheid, voor het geweld, voor de onverdraagzaamheid jegens mensen met een andere nationaliteit, uit een andere cultuur, met een andere huidskleur of met een andere levensovertuiging. Slechts zo kan een fundament gelegd worden voor een werkelijk humane, nieuwe samenleving. Opvoeding en onderwijs zijn de belangrijkste middelen die wij hebben en die daartoe kunnen leiden. Opvoeding en onderwijs waarin leraren leerlingen het besef bijbrengen en laten voelen dat ieder mens uniek, dus anders, maar daarin ook juist gelijk en gelijkwaardig is; en dat de gevarieerdheid in culturele en religieuze achtergronden de rijkdom uitmaken van de pluriforme samenleving waarin wij aan het eind van de twintigste eeuw in Europa mogen leven. Dat besef, die attitude, in haar totale functioneren zelf tot uitdrukking brengen en in haar (levensbeschouwelijke c.q. religieuze en godsdienstige) onderwijs- en vormingsdoelen ten opzichte van leerlingen centraal te stellen, is de belangrijkste taak die de school mijns inziens hedentendage ten opzichte van de samenleving heeft.....'

Daarom zijn bijeenkomsten, vieringen van zo'n essentieel belang.

Aan het begin van elke periode vragen we ons af: Waar maken we ons - in Godsnaam, of wiens naam dan ook- de komende periode druk om? Aan het eind van zo'n periode kom je weer bij elkaar. Welke resultaten kunnen we elkaar dan laten zien? Wat valt er te vieren?

Bij deze gemeenschapsvorming gaat het om heel concrete zaken.

Van de gemeenschapszin moeten alle sentimentaliteit, alle overdrijving en alle dweperij verre worden gehouden. Het gaat simpel om zaken als:

- De komende periode richten we ons op de verzorging van onze voorzieningen.
- Nu is het tijd om van iedereen aandacht voor rust te vragen.
- En het is de moeite waard om bijzondere prestaties aan elkaar te laten zien:
- Een groep ouders bedanken die samen de speelplaats hebben opgeknapt.
- Twee bovenbouwers in het zonnetje zetten die een week lang de middagpauze van een groep kleuters veel leuker hebben gemaakt door hun poppenkastspel.
- De geslaagde tekst van een kind met een leesprobleem laten horen.
- De kinderen die via Internet een internationaal contact hebben gecreëerd mogen hun verhaal vertellen.
- ...

Soms het individu

Vanuit zo'n gezamenlijk kader ontstaat ook de ruimte voor het individu. Grote en kleine mensenkinderen zien in de gemeenschappelijke bijeenkomsten ieders bijzondere mogelijkheden en behoeften. Het ene moeizaam gelezen zinnetje van Karel met z'n handicap kan op een even groot applaus rekenen als het bekroonde verhaal van Kelly.

In het gebouw van 'een Slingertouw' moeten de vieringsruimte en de therapieruimtes complementair worden.

Is in bovenstaande de aandacht vooral gelegd op de ontmoetings-, vieringsruimte, op dit moment is in het gebouw ook een aantal therapieruimtes ondergebracht. Ze worden op dit moment alleen nog gebruikt ten behoeve van de kinde-

ren van de participerende ZMOK-school. Deze school heeft de groepen steeds iets groter gehouden dan gemiddeld. Daardoor ontstond er ruimte voor additionele individuele therapie. Er is een spelkamer, een ruimte voor dramatherapie en één voor creatieve therapie. In de kelder hebben we allerlei geluidswerende voorzieningen laten aanbrengen die nodig zijn voor muziektherapie. We verwachten dat in de nabije toekomst ook budgetten beschikbaar komen om kinderen van het regulier onderwijs van deze voorzieningen gebruik te kunnen laten maken. In de leerlingbesprekingen wordt dikwijls verzucht:

"Een prima kind, maar je zou een uurtje per dag moeten hebben om met hem alleen bezig te zijn. Zo is hij eigenlijk in de groep niet te handhaven." Zou dat met gerichte hulp wel mogelijk zijn? Of kan de hulp nog simpeler zijn? Zou je bij of in de school niet ergens een verstandige moeder of vader moeten hebben zitten, die kinderen 'die je wel even achter het behang zou willen plakken' kan opvangen voor een time-out? Zou daar in 'een Slingertouw' ook geen mogelijkheid voor zijn? En heb je dan meteen al niet de stap gemaakt naar een laagdrempelig pedagogisch adviesbureau? Dat bureau kan naast consultatie ook oudercursussen organiseren. De afgelopen jaren heeft de Ouderraad een aantal initiatieven in die richting ontplooid. En je merkt dat zowel de behoefte als de animo van ouders groeiende is.

Maar voorlopig zijn we al heel blij, dat onze remedial teacher in 'een Slingertouw' ook een kamertje heeft. Want van dat soort kamertjes kom je in elke school vele tekort:

- een kamerje voor de bouwcoördinator;
- een spreekkamertje voor gesprekken met ouders en hulpverleners;
- een kamertje voor de schoolarts, de logopediste en de ambulante begeleider;
- een kamertje waar ook kinderen even alleen kunnen zijn;
- een kamertje om nog even je verslag voor te bereiden;
- een kamertje waar je na een ruzie het weer goed kunt maken;
- een kamertje voor de administratie en één voor de conciërge en één voor ... 'Omgaan met verschillen' vergt ook

gewoon een andere schoolinrichting en meer vierkante meters. Ook daarvoor is samenwerking nodig. Deze ruimtewinst zal het eerst als voordeel van participatie in een Slingertouw te merken zijn.

Meestal groepen, soms groepjes

In de Jenaplanschool kennen we verschillende groepeeringsvormen. De school, de stamgroep, de tafelgroep, de niveaugroep, de inscholingsgroep, de keuzegroep, de werkgroep en het kleine tutorgroepje. Ook al is heterogeniteit als ordeningsprincipe je uitgangspunt, je merkt heel goed dat een doorbreking daarvan vaak heel wenselijk is. Het is heerlijk om je bijzondere zangtalent verder te kunnen ontwikkelen in een schoolkoor en een spellingsgroepje van kinderen die ook zo'n moeite met dictee hebben laat je minder een buitenbeentje voelen.

Een aparte school voor (hoog)begaafde kinderen lijkt me niet wenselijk maar het is voor deze kinderen wel heerlijk om wekelijks een apart uurtje te hebben, waarin je bijvoorbeeld 'het probleem van de week' aan de orde stelt, verslag laat doen van van verschillende werkzaamheden, nieuwe materialen introduceert en knelpunten 'op niveau' bespreekt. Erkenning van hun specifieke begaafdheid is doorgaans voorwaarde voor goed sociaal functioneren in een groep. In 'een Slingertouw' wordt een uitgebreide experimenteerterruimte, een technieklokaal en een modern documentatiecentrum met computerfaciliteiten ingericht. Hier zijn ook de wekelijkse bijeenkomsten voor de 'gifted child's' gepland.

Op basis van vergelijkbare overwegingen is op de beneden-verdieping een ruimte gereserveerd voor een kleutergroep van ortho-pedagogisch dagverblijf 'Stijntje Buis'.

In deze groep komen kinderen met een geestelijke handicap die naar verwachting wel in staat zijn één of andere vorm van (speciaal) onderwijs te volgen. Een aantal zal ook met ambulante hulp in staat zijn in regulier onderwijs te functioneren. Sinds een jaar hebben we in één van onze kleutergroepen een kind met het syndroom van Down. De eerste ervaringen zijn voor zowel het betreffende kind als voor de groep en zelfs de hele school prima. Bob ontwikkelt zich

goed, is enthousiast en is zeer gesteld op een aantal 'gewone' kinderen. En misschien hebben die 'gewone' kinderen wel het meest geleerd: gewoon omgaan met iemand met een handicap. Tegelijkertijd is het naast deze integratie nodig dat je op gespecialiseerde hulp terug kunt vallen. Samen en apart sluiten elkaar niet uit, maar maken elkaar compleet.

Het project Werkplaatsen voor Wereldoriëntatie.

In de komende jaren willen we onze wereldoriëntatie actualiseren en herstructureren volgens het spoorboekje bij de mappen 'wereldoriëntatie volgens het Jenaplan'. In de onderbouw kiezen we voor een ervaringsgerichte aanpak. Die keuzes zijn nu al vaak te zien aan het aan- en afrijden van auto's van de collega bij het begin en het eind van de vakantie. Kratten vol spullen komen uit de eigen magazijnen. Als de appels rijp zijn, moet een oma appelmoes komen maken. Dat betekent dat er met een kookplaatje, pannen en potten en kruidenierswaren gesleept moet worden. Als even later in de herfstnevel de spinnewebben de aandacht trekken moeten van aquariumbakken en resten vitrage spinnehotels gefabriceerd worden. En waar zijn nou de vergrootglazen, de insectenvangers en de netjes gebleven? En als de kinderen zich eenmaal verdiept hebben in de talloos ingenieuze vangtechnieken van dieren, moeten ze toch eigenlijk ook de gelegenheid krijgen om hun eigen vindingen te construeren of te spelen.

Als je daar de zorg voor bijpassende prentenboeken, videobanden en ander documentatiemateriaal nog even bij rekent, is duidelijk hoe groot de ruimtelijke en logistieke problemen zijn. In ons enthousiasme willen we dat nog wel eens vergeten.

In 'een Slingertouw' willen we samen met andere participanten een facilitair bedrijf voor wereldoriëntatie ontwikkelen. Naast een instructie- en presentatielokaal is er een grote experimenteerterruimte gemaakt. Hier is ook het technieklokaal van Pabo Groenewoud gevestigd. Studenten kunnen hier de praktijk van techniekonderwijs met kin-

deren oefenen. En evenals de mensen die hier de nascholing volgen kunnen ze naast ideeën ook materialen lenen.

Centraal op de bovenverdieping komt het documentatiecentrum. In de opstelling van boeken en materialen zijn de ervaringsgebieden te herkennen: Het jaar rond; Omgeving en landschap, Maken en gebruiken, Techniek, Communicatie, Samen leven en Mijn leven. Langs de wanden zijn tentoonstellingen



en mini-musea, die de actualiteit van de thema's volgen.

In een hoekje is een vaste opstelling voor een t.v. De video en de c.d.i. apparatuur moet door de kinderen zelf bediend worden.

Er wordt gezocht en beheerd via een geautomatiseerd systeem en de faciliteiten zijn gecreëerd om middels een verbinding ook te zoeken en te reserveren in de openbare bibliotheek. We hopen op een nabije toekomst.

Het project Buitenschoolse Opvang.

Is de facilitering van het primair onderwijs in het algemeen al dikwijls karig, dan geldt dat zeker voor de belangrijke opvangfunctie. Op onze school blijven de meeste kinderen gedurende de middagpauze over. Dat betekent dat zo'n legertje van 25 overblijfmoeders 450 kinderen moet assisteren bij een huiselijke en gezellige pauze. Er moet smakelijk gegeten kunnen worden, er moet een

rustig plekje zijn, ruimte en begeleiding bij buiten- en binnenspel. Je moet je tanden kunnen poetsen en er moeten plaatsen zijn waar je schoonmaakspullen kunt opbergen. Er moet een plekje zijn waar een ziek kind even opgevangen kan worden. Na afloop moeten de moeders even bij elkaar kunnen zitten om onder het genot van een kop koffie even bij te praten of om af en toe even echt de tijd te nemen voor een pedagogische bespreking of een EHBO-cursus. In het hele programma van eisen voor scholenbouw noch in de bekostiging vindt je van dit soort zaken iets terug. De vraag naar overblijffaciliteiten is nog steeds groeiende. Dat geldt zeker ook voor buitenschoolse opvang.

We zijn er blij mee dat we in 'een Slingertouw' ook een samenwerkingsverband hebben met de overkoepelende Stichting KION (Kinderopvang Nijmegen). De school kan het niet alleen. In het gebouw is een ruimte voor naschoolse en vakantieopvang. Wellicht kunnen we gezamenlijk faciliteiten creëren en in stand houden, waar we in ons eentje nooit toe in staat zouden zijn.

Samen een schoolomgeving inrichten, kan dat? Als iedereen nou meedoet: de ZMOK-school naast ons, de buurt, het orthopedagogisch dagcentrum, de buitenschoolse opvang, de overblijfcommissie en de school. Zou het dan lukken? Een speelplaats met verschillende zones, een bouw- en graafhoek, een praathoek, een picknickplaats, een sportveld, een 'garage' en timmerwerkplaats, een konijnhok en kippenren, verstophoekjes waar je ook hutten kunt bouwen maar ook plekjes waar je alleen mag komen als je er echt iets te zoeken hebt, zoals in de moestuin.

Samenwerken lijkt zo gek nog niet.

Het project Dienstverlening.

De vierde poot van 'een Slingertouw' is zowel de oudste als nog de minst ontwikkelde. Onmiddellijk na de ingebruikname deed zich het probleem van beheer en onderhoud voor. Via het Vluchtelingenwerk kwamen we in contact met Cafer. Hij had met z'n gezin na jarenlange procedures net de vluchtelingenstatus gekregen. Eerst als vrijwilliger en later gedetacheerd vanuit de stedelijke banenpool was hij de eerste dienst-

verlener. Hij beheerde de sleutels en maakte aanvang met schoon met slechts bezems. Van de eerste donaties konden we zaken als een stofzuiger betalen.

Nu er meer gebruikers komen ontwikkelt zich onder leiding van de nog part-time aangestelde maar veel meer werkende directeur een echte huishoudelijke dienst. De subsidies in het kader van de Melkert-banen zijn hierbij van een essentieel belang.

In de keuken zijn voorzieningen om complete maaltijden te bereiden en alle participanten kunnen gebruik maken van de interne schoonmaakdienst.

Een vrijwilligster en een JWG'er verzorgen tal van administratieve klussen. En ook al hebben we het grote administratieve werk in handen gegeven van een extern bureau, het blijft fantastisch om te zien hoe directie en bestuur langzamerhand gebruik kunnen maken van een goed opgezet archief, een keurig beheer van kasgelden en keurig verzorgde correspondentie.

Uiteraard openen zich binnen het project Dienstverlening nog veel meer perspectieven. Dat begint bij het beschikbaar stellen van de ruimtes voor nevenactiviteiten. De hal is uitstekend geschikt voor een feest voor kinderen of volwassenen. In de kleine ruimtes kan na schooltijd de blokfluitleraar, de logopedist en de pedagoog terecht.

Het Cultureel Centrum kan in de grote ruimtes op een directe belasting vanuit de participerende instanties en de buurt rekenen.

De amanuensis van het technieklokaal is nu nog druk doende met de inrichting. Straks zal ze van groot belang zijn bij de ontwikkeling van nieuwe materialen en de uitleen.

Bij de ontwikkeling van onze plannen hopen we juist door het project Dienstverlening van groot regionaal belang te worden. Bladerend door brochures uit de jaren zeventig over onderwijswerkplaatsen kom ik ook fonkelnieuwe oude ideeën tegen.

Synergie: gratis energie.

Door het ook ruimtelijk bij elkaar brengen van verschillende instellingen die zich

met zorg, scholing en opvang van kinderen bezig te houden hopen we op belangrijke synergetische effecten.

Schrijvenderwijs heb ik hier en daar al aangegeven hoe de activiteiten van de verschillende projecten aan elkaar gekoppeld kunnen worden. De praktijk zal ons moeten leren welke mogelijkheden reëel zijn. We hebben hele positieve verwachtingen. De volgende voorbeelden kunnen die verwachtingen illustreren.

Het technieklokaal kan zowel voor begaafde als moeilijk lerende kinderen fantastische mogelijkheden bieden. Waar de één vooral met z'n handen bezig kan zijn, is er voor de ander de mogelijkheid om zelf een programma voor een robot te ontwerpen.

En welke mogelijkheden mag je van zo'n experimenteerruimte wel niet verwachten voor oudere kinderen in de kinderopvang?

En wat gebeurt er, wanneer poppekastspelen, door bovenbouwers geschreven, ook uitgevoerd worden voor de kinderen van het dagcentrum? Zouden diezelfde kinderen dan ook de lunch voor deze kinderen kunnen verzorgen?

Als al die 'ikken' die bij het project betrokken zijn, nou eens af en toe konden roepen of fluisteren:

**Ik heb een touw
om vast te binden
alles wat ik mooi kan vinden.**

Als dat zo is dan moet 'een Slingertouw' maar echt gaan worden. ■

NOTEN

1. *Afkomstig uit: Kees Both, Conceptontwikkeling Jenaplan, een advies aan de NJPV, CPS, Hoevelaken, 1995.*

2. *Andree, T. (1993), Onderwijs draagt persé waarden over. In: Speling, jrg. 45, nummer 3, september 1993*

DE SCHOOLGIDS BASISONDERWIJS: DE KOU UIT DE LUCHT?

De overheid is al jaren voornemens veel meer aan de scholen over te laten, deregulering heet dat. Er zou een eind komen aan de bijna dagelijkse stroom van directieven uit Zoetermeer. In dat kader krijgen scholen meer zeggenschap over hun financiën, over de manier waarop ze met de aanstelling van personeel omgaan, maar ook onderwijsinhoudelijk wil de overheid terughoudend zijn. Het laatste is natuurlijk niet alleen een kwestie van willen, de grondwet spreekt zich in artikel 23 in niet mis te verstane termen over onderwijsvrijheid uit. Onlangs bleek nog dat ook de paarse coalitie voornemens is die nationale verworvenheid te respecteren.

Goede voornemens en de realiteit

Dat er tussen voornemens en uitvoering van de overheid verschil zit weet die ieder enigszins in de problematiek is ingevoerd. Er komt nog veel nieuwe regelgeving van het departement en de bijlage bij Uitleg blijft omvangrijk. Een andere ontwikkeling is dat scholen steeds meer te maken krijgen met nieuwe "overheden". Gemeenten en overkoepelende besturen nemen in een hoog tempo het werk van het Ministerie over en bedenken allerlei aanvullende regelgeving.

Strijdig met het voornemen van de overheid lijkt de invoering van kerndoelen. Die werd verdedigd met het argument dat inhoudelijke sturing gericht op kwaliteitsverbetering nodig is, nu de overheid steeds meer terugtreedt. Kerndoelen, zoals ze nu zijn geformuleerd, betekenen geen grote ramp. Maar waakzaamheid is geboden, want natuurlijk komen er na verloop van tijd andere kerndoelen. Geven die voor Jenaplanonderwijs de nodige onderwijsinhoudelijke ruimte?

Zodra kerndoelen vertaald worden naar tussendoelen per leerjaar is er nu al een probleem, omdat dat een restauratie van het leerstofjaarklassesysteem zou betekenen. Dat uitgevers kerndoelen zo hanteren is onvermijdelijk, omdat zij scholen bedienen die in meerderheid dat systeem, in een strenge of in een mildere vorm, gebruiken.

Weer Samen Naar School

De ontwikkelingen rond leerlingvolgsystemen in relatie tot WSNS baren grote zorgen. Binnen WSNS-verbanden ontstaat alom behoefte om afspraken te maken hoe de evaluatie van leerresulta-

ten vorm krijgt. Al gauw leidt dat tot het gezamenlijk invoeren van leerlingvolgsysteem als van het CITO, waartegen, als het compleet wordt gebruikt, bij Jenaplanscholen terecht grote bezwaren bestaan. 'Compleet' wil zeggen inclusief het omrekenen van scores die vergelijking met gemiddelde vorderingen in Nederland mogelijk maken. De scores worden ondergebracht in een vijftal categorieën, van 'goed' tot 'onvoldoende'. Zwak-presterenden, kinderen van ouders met een lage scholingsgraad en uit zwak-sociale milieus en kinderen die zich relatief laat ontwikkelen scoren daar per definitie onvoldoende.

Voor knellende WSNS-verbanden komt er een mogelijkheid om te ontsnappen, alle leden-Jenaplanscholen zijn daarover onlangs geïnformeerd.

Schrikbeeld

Het lijkt erop bij de ontwikkeling van gedachten rond een schoolgids verzet uit Jenaplan-kring enig resultaat heeft opgeleverd. Bij de introductie van plannen voor een schoolgids werd gezegd dat ouders er behoefte aan hebben precies te weten welke resultaten scholen boeken. De voorbeelden daarvoor waren afkomstig uit Engeland en de Verenigde Staten, waar het al gebruikelijk is dat toetsresultaten worden gepubliceerd en ouders kunnen zien waar kinderen in het voortgezet onderwijs terecht komen.

De sociaal-maatschappelijke status van een school kan daar van de scores worden afgelezen, genoemde landen kennen een duidelijke tweedeling in de samenleving, in kansrijken en kanslozen. Bij de politieke filosofie daarvan hoort ook dat kanslozen hun positie aan zichzelf

hebben te wijten: ieder kan toch door zich in te spannen hogerop komen?

Velen zien wat daar gebeurt als een schrikbeeld en vinden het onvoorstelbaar dat bewindslieden van de Partij van de Arbeid bij buitenlandse contacten zo gemakkelijk onder de indruk raken van wat vergelijkend onderzoek vermag en (kennelijk) niet doorvragen naar sociaal-maatschappelijke gevolgen van het invoeren van harde evaluatiesystemen.

Principieel

De Jenaplan-basisschool 'De Driestam' in Eindhoven heeft geparticipeerd in een groep basisscholen die hebben geëxperimenteerd met het samenstellen van een schoolgids. De schoolleiding heeft in het overleg met begeleidende instanties principieel stelling genomen tegen ontwikkelingen die zouden leiden tot het verplicht publiceren van toetsresultaten en verwijzings- en doorstroomgegevens. Toetsen die de school hanteert worden diagnostisch gebruikt.

De concept-schoolgids van 'De Driestam' bevat veel informatie over het karakter van de school. De basisprincipes voor Jenaplanonderwijs zijn integraal afgedrukt, aard en inhoud van basisactiviteiten en pedagogische situaties worden uitgelegd. Voorts komen aan de orde groepeeringsvormen, ritmisch weekplan, de plaats van ouders in de school, intercultureel onderwijs, NT2, zorgverbreding, relaties met het voortgezet onderwijs met inbegrip van de systematiek die wordt gebruikt als scholen voor voortgezet onderwijs en ouders adviezen krijgen. In een bijlage is aangegeven welke objectieve toetsen worden gebruikt. Daarmee maakt de school duidelijk dat er behoefte aan is om bij kinderen periodiek te kunnen vaststellen in hoeverre van individuele progressie sprake is. Goede toetsen geven aanwijzingen hoe eventuele stagnatie kan worden aangepakt, op die eigenschap worden ze geselecteerd. De gids eindigt met een uitnodiging om nader met de school te komen kennismaken.

In april is een (meer) definitieve versie van de gids beschikbaar. Die kan voor een nog te bepalen (gering) bedrag worden aangevraagd bij Nutsschool De Driestam, Schoenmakerstraat 2, 5612 AD Eindhoven.

Resultaten?

De inhoud van de gids voldoet niet aan wat in de beleidsnotitie 'De school als lerende organisatie' wordt gesteld. Daar staat, op pagina 43, dat scholen zich in

INHOUDSOPGAVE

1. BRIEF AAN DE OUDERS
2. NUTSSCHOOL DE DRIESTAM, JENAPLAN SCHOOL VOOR BASISONDERWIJS
3. DE DRIESTAM ALS JENAPLANSCHOOL
 - 3.1. Wat wij verstaan onder een jenaplanschool
 - 3.2. De twintig basisprincipes van het jenaplanonderwijs
 - 3.2.1. waarom basisprincipes
 - 3.2.2. ordening van de basisprincipes
 - 3.2.3. over de mens
 - 3.2.4. over de samenleving
 - 3.2.5. over de school
 - 3.2.6. tenslotte over de basisprincipes
 - 3.3. De school als leef- en werkgemeenschap
 - 3.3.1. het "moeten en ontmoeten"
 - 3.3.2. enkele concrete praktische consequenties
4. DE JENAPLAN IN DE PRAKTIJK OP SCHOOL
 - 4.1. Wat wordt er gedaan op De Driestam?
 - 4.1.1. de componenten van het ritmisch weekplan
 - 4.1.2. pedagogische situatie
 - 4.2. Gesprek, werk, spel en viering
 - 4.2.2. het werk
 - 4.2.2.1. blokkur
 - 4.2.2.2. werken aan taken
 - 4.2.2.3. instructieuren
 - 4.2.2.4. inscholingsuren
 - 4.2.2.5. keuze activiteiten
 - 4.2.2.6. de rol van de leerkracht
 - 4.2.3. het spel
 - 4.2.3.1. spel in de bovenbouw
 - 4.2.3.2. spel in de midden- en bovenbouw
 - 4.2.4. de viering
 - 4.2.4.1. de weksluiting
 - 4.3. de groepeeringsvormen op De Driestam
5. ONDERWIJS OP DE DRIESTAM
 - 5.1. het ritmisch weekplan in de praktijk
 - 5.2. gebruik methodes
 - 5.3. voorzieningen
 - 5.4. buitenschoolse organisaties
 - 5.5. professionalisering
 - 5.6. huiswerk
6. AFSPRAKEN OP DE DRIESTAM
 - 6.1. afspraken op De Driestam
 - 6.2. afspraken in de stamgroep
 - 6.3. afspraken binnen het team
7. OUDERS OP DE DRIESTAM (of hoe je je als ouder jonger kunt voelen)
 - 7.1. relatie ouders-school
 - 7.2. de school geeft informatie
 - 7.3. aandacht voor het individuele kind
 - 7.4. ouders helpen op school
 - 7.5. ouders helpen bij het onderwijs
 - 7.6. ouders denken en beslissen mee over de opzet, inhoud en organisatie van het onderwijs op school
 - 7.7. klasse ouders
 - 7.8. medezeggenschapsraad
 - 7.9. de schoolraad
8. INTERCULTUREEL ONDERWIJS - ICO
 - 8.1. vooraf
 - 8.2. onderwijs door de culturen heen
9. NEDERLANDS ALS TWEDE TAAL - NT2
 - 9.1. wat vooraf ging
 - 9.2. NT2 binnen het onderwijs op De Driestam
10. ZORGVERBREIDING
 - 10.1. over kwaliteit
 - 10.2. wat verstaan we onder zorgverbreding
 - 10.3. het team en de zorgverbreding
 - 10.4. een leerling volgsysteem
 - 10.5. leerling besprekingen
 - 10.6. hoe verder
 - 10.7. het bewaren van de gegevens
 - 10.8. de orthotheek
 - 10.9. plannen voor de komende jaren
 - 10.10. ouders in de zorgverbreding
11. BOVO- CITO EN HET VERVOLGONDERWIJS
 - 11.1. op naar het vervolgonderwijs
 - 11.2. de BOVO procedure
 - 11.3. de Cito
 - 11.4. voorlichting aan ouders
 - 11.5. gegevens uit het voortgezet onderwijs
12. AANMELDEN

de schoolgids in het openbaar verantwoord over de doelen die ze nastreven, de activiteiten die ze daartoe ondernemen en de resultaten die ze daarmee boeken. Een verder staat er: "Uiteraard levert de beschikbaarheid van resultaatgegevens ook een prikkel richting scholen om hoge kwaliteit na te streven". De gids van 'De Driestam' mist deze gegevens.

Uit recente informatie over de door de overheid voorgestane ontwikkelingen blijkt dat scholen nu eerst moeten werken aan een kwaliteitsplan. In de aanbevelingen van het congres 'Kwaliteitszorg in scholen' (bij het formuleren waarvan ook beleidsambtenaren van het Ministerie betrokken waren) en die hoogstwaarschijnlijk vertaald zullen worden in beleid staat onder andere:

- 'Wij adviseren scholen om een systematische registratie bij te houden van de ontwikkelingen en leerresultaten van leerlingen (leerlingvolgsysteem en leerlingsdossier). dergelijke registraties zijn niet alleen belangrijk om het handelen van de onderwijsgevende optimaal te kunnen afstemmen op de vorderingen en problemen van de individuele leerling. Ze zijn ook van grote waarde bij het opsporen van sterke en zwakke plekken in de organisatie van het onderwijs binnen de school.'

- 'Verder adviseren wij scholen om een zelfevaluatie uit te voeren.', waarna een aantal methoden worden geadviseerd, waaronder samengevatte gegevens uit het leerlingvolgsysteem, ouder-enquêtes, beoordeling van de school en/of lessen door leerlingen, imago-onderzoek onder de lokale gemeenschap en het vervolgonderwijs, tevredenheidsonderzoek onder het eigen personeel.

- Er wordt ook aanbevolen dat scholen in overleg komen tot onderlinge visitatie.

- 'Wij adviseren de rijksoverheid om de wettelijke plicht tot kwaliteitszorg zodanig te faseren dat de kans op een succesvolle invoering zo groot mogelijk wordt. Daarbij valt te denken aan invoeringstraject, waarbij de overheid in opeenvolgende jaren van scholen vraagt om:

- voor de eigen school een plan van aanpak op te stellen voor de invoering van kwaliteitszorg (procedures, verantwoordelijkheden, tijdspad);

- een zelfevaluatie uit te voeren (waarbij nadere criteria vastgesteld zullen moe-

ten worden ten aanzien van wat minimaal vereist is); (hier zit een onzekere factor voor de Jenaplanscholen, AB);

- een klachtenregeling in te voeren; en een schoolgids en schoolplan op te stellen.'

Verder wordt aanbevolen of de rijksoverheid de mogelijkheid en wenselijkheid kan onderzoeken van tijdelijke extra faciliteiten voor de scholen bij de invoering van dit alles. De richtlijnen voor de gids zullen dus naar verwachting scholen veel vrijheid geven. Er zullen scholen zijn die voor een invulling kiezen die lijkt op die van 'De Driestam', maar er zijn ook scholen die nu al integraal de vorderingen van hun kinderen in landelijk perspectief publiceren, terwijl ouders ook kunnen lezen hoeveel kinderen naar de diverse scholen voor voortgezet onderwijs gaan. Het is niet moeilijk om te voorstellen welke scholen daarvoor zullen kiezen. Uit solidariteit met wie in het onderwijs werken met kinderen in minder gunstige omstandigheden zou men daarvan natuurlijk moeten afzien. Maar als dat niet gebeurt is ook dat het gevolg van de beurtelings geroemde en verfoeide onderwijsvrijheid in ons land.

Effect

Er kan met enige voorzichtigheid worden vastgesteld dat verzet tegen wat onvermijdelijk lijkt te zijn effectief kan zijn. 'De Driestam' heeft ontwikkelingen van binnenuit beïnvloed. Ingezonden stukken en brieven naar het departement kunnen ook van betekenis zijn geweest om de opinie te beïnvloeden, maar zeker is dat niet. Vast staat dat de staatssecretaris zich had voorgenomen scholen te verplichten Cito-scores in de schoolgids op te nemen: ze heeft uitgesproken dat scholen 'niet uitsluitend' op Cito-scores zouden worden beoordeeld. ■

LITERATUUR

-Boes, A. (1991), *Achterstanden, regulier en speciaal onderwijs*, in: *Mensen-kinderen*, jaargang 5, nr. 1

-Boes, A. (1994), *Het CITO-leerlingvolgsysteem (1) en (2)*, in: *Mensen-kinderen*, jrg. 9, nr. 3 en 4.

-Boes, A./K. Both (1996), *Zorgverbreding en Jenaplanschool*, in: *Mensen-kinderen*, jrg. 11, nr. 3

-Dommelen, J. van/H. de Boer/J. Polderman (red. (1995), *Kwaliteitszorg in scholen: verslag conferentie, Landelijke Pedagogische Centrale/Ministerie van O.C. en W., Zoetermeer.*

IEDER KIND BETEKENT VERSCHIL

Een gesprek met Nguyen Van The, OET-leerkracht Vietnamese te Heerenveen.

Enige tijd geleden las ik het artikel 'Weet Sint niet waar ik woon?' (1) van Houkje van Randen, leerkracht aan 'de Ynlaet' te Heerenveen. Hierin beschrijft ze op heel aardige wijze hoe intercultureel onderwijs in haar groep op bewuste maar ook vaak heel onbewuste manieren vorm krijgt. De grootste groep allochtone kinderen wordt gevormd door de vietnamese kinderen. Dit bracht mij op het spoor van de OET-leerkracht Vietnamese aan 'de Ynlaet'.

Arts-filosoof geeft OET

Nguyen Van The behoorde tot de eerste groep bootvluchtelingen die in Nederland werd opgenomen. In Vietnam was hij arts-filosoof en gaf hij soms biologielessen op middelbare scholen. Nu geeft hij op een aantal scholen OETC-onderwijs, behaalde een HBO-diploma maatschappelijk werk, is getrouwd en vader van een jonge zoon.

Nguyen Van The geeft OET-onderwijs op één Jenaplanschool en op een aantal reguliere basisscholen. Het eerste gespreksthema ligt hiermee voor de hand: Hoe ervaar je de verschillen tussen deze vormen van onderwijs en wat is voor jou de meerwaarde van het Jenaplanoonderwijs?

Verskil als basis

'De stamgroepen leveren grote voordelen boven de klassikale structuur. Kinderen zijn gewend zelfstandig te werken en onderling hulp te verlenen. Daardoor hebben kinderen niet het gevoel uit een les gehaald te worden. Als ze in de groep terugkomen pakken ze hun eigen taak weer op. Zo krijgt voor mij het ritmisch weekplan vorm. Je merkt aan de kinderen dat hierdoor hun motivatie voor de OET-lessen groter is.

Het begrip vrijheid vind ik in de Jenaplanschool terug. De kinderen leren om elkaar te accepteren en te respecteren. Ik herken dat ook binnen het Taoïsme, waar verschil de basis vormt.

Ieder kind betekent 'verschil'. Binnen het Jenaplan vind je dat terug bij het bekende uitgangspunt 'ieder kind is uniek'. Daarbij blijft de eigen identiteit gewaarborgd.

De klassikale school gaat uit van het gelijkheidsbeginsel, imitatie is het doel, alles ligt vast in patronen. De Jenaplanschool vormt een kleine samenleving, waarin de kinderen werken op basis van leerafspraken.

Ik vind het van wezenlijk belang dat kinderen elkaar leren kennen, met elkaar leren omgaan. Ieder kind is rijk, zit vol met nieuw leven, dat moet worden ontplooid.

In het Jenaplanoonderwijs werkt het kind vanuit verschillende belevingen, dat vormt ook de basis van intercultureel onderwijs.'

Regelmaat en inhoud

Hierna richt ik de aandacht meer op de ontwikkeling die Nguyen Van The zelf als OETC-leerkracht heeft doorgemaakt en hoe zijn onderwijs nu vorm krijgt.

'In het begin zag ik op de Jenaplanschool alleen de chaos, ontdekte ik geen enkel patroon. Het was zo vrij. Later ontdekte ik de regelmaat en de echte inhoud. Dat moest ik eerst zelf verinnerlijken voor ik er mee uit de voeten kon.

In het begin werkte ik met groepjes vietnamese kinderen. Deels werkte ik mijn eigen programma af, deels ging ik in op het thema dat in een bepaalde groep speelde of behandelde ik leerstof die de kinderen in de eigen groep moeilijk vonden. Ook heb ik zelf in de stamgroep gewerkt.

Dialogo

Nu kies ik bewust voor een individuele aanpak, waarbij ik kinderen ca. 30 minuten alleen neem. Het accent leg ik op dialoog, zodat ik werkelijk met het kind in

gesprek raak en ook kan praten over de problemen die het kind tegenkomt. Op een Jenaplanschool kun je op een ander niveau met kinderen praten, niet vanuit vaste patronen maar vanuit vrije invalshoeken. De effectiviteit van zo'n aanpak is veel groter dan bij een groepsgerichte aanpak.

Kinderen die ik in de beginperiode bij me kreeg spraken voornamelijk Vietnamese, dat is erg verschoven in de richting van het Nederlands. Een halve beheersing van beide talen is voor mij een slecht uitgangspunt, omdat beide talen dan niet goed worden beheerst en communiceren moeilijker wordt. Als er problemen zijn heb ik contact met de groepsleid(st)er en drie keer per jaar is er overleg met de bouw-coördinatoren over mijn programma.

Altijd beschikbaar voor hulp

Ik verzorg een bijlage bij de rapporten en ga elk jaar op huisbezoek. Je merkt dat de Vietnamezen al langer in Nederland zijn en voor veel problemen zelf oplossingen weten te vinden, maar ik ben altijd beschikbaar om hulp te verlenen.

Soms verzorg ik met de kinderen een vietnamese pagina in de schoolkrant en als afsluiting van een kledingproject hebben kinderen traditionele kleding getoond. Als er feesten zijn als Sint Maarten of Sinterklaas vergelijk ik dat met vietnamese feesten. De kinderen verliezen natuurlijk iets van hun eigen cultuur, maar dat is niet zo erg. Je moet de rode draad, de inhoud bewaren, de vorm is niet zo belangrijk. Conflicten gaan vaak over uiterlijke zaken, onderwijs moet van binnenuit komen.

Bekend maakt bemind

Heel belangrijk vind ik ook mijn lessen aan de nederlandse kinderen. Ik kom op deze school in alle groepen, van onderbouw tot bovenbouw. Dan vertel ik over mijn land, de taal, de muziek en de cultuur. Heel eenvoudig hoor, misschien kan ik later ook moeilijker zaken met ze bespreken. Bekend maakt bemind, nietwaar?

Op andere scholen mocht ik wel informatie geven op een ouderraadsvergadering of aan het team, maar in de groepen kom ik niet.'

Aandacht

Tenslotte komen we terecht op de positie van de vietnamese bevolkingsgroep in Heerenveen.

'De Vietnamezen werken ontzettend hard, ze willen een nieuw leven opbouwen en streven vooruitgang na en materieel welzijn. Daarin slagen ze over het algemeen heel goed, maar ik heb daarover weleens conflicten met ze. Het leven kent een materiële en een immateriële kant. Het leven is niet rijk door een eigen huis of een dure auto, maar door

'weten'. Het 'niet weten' betekent stilstand, niet leven.

De sociale omstandigheden werken soms nadelig. Als ouders al om 5 uur naar hun werk in Harlingen vertrekken is dit voor hun kinderen niet altijd plezierig. Het valt me altijd positief op hoeveel tijd en aandacht nederlandse ouders aan hun kinderen besteden. Ik hou de vietnamese ouders ook voor om eens een spelletje te doen, voor te lezen of gewoon met hun kinderen te praten voor ze gaan slapen. Mijn zoontje is nu vier jaar, het kost me vaak meer dan een uur

voor ik hem in bed heb. Voorlezen dus en met elkaar praten, wat een vragen zo'n kind al weet te bedenken, vast een klein filosofie!

NOOT

1) artikel uit *Byntwurk*, dec. 1993

Huisorgaan GCO- Friesland, Leeuwarden

Kor Posthumus

De Kimen 3

8447 EK Heerenveen

0513-624324

Cees Jansma

EEN ONDERWIJSPROJECT UIT REGGIO EMILIA, Italië

De redactie van Mensenkinderen werd door Mattie Nijse (werkzaam als PABO-docente aan Hogeschool Gelderland; daarvoor als groepsleidster aan de Jenaplanschool 'De Weideblom' in Driebergen) attent gemaakt op een filosofie voor het onderwijs aan jonge kinderen zoals die op scholen in Reggio Emilia (Italië) in praktijk wordt gebracht. Cees Jansma (oud-collega van Mattie) verdiepte zich in deze materie en sprak in Arnhem met een groepje zeer enthousiaste onderwijzers, bestaande uit Mattie, Giuli Ciaccia (o.b.s. 'De Klimboom', Ewijk), Marjolein Berg (o.b.s. 'De Regenboog', Bemmel) en Bernadet Tijnagel (o.b.s. 'Merlijn', Doornenburg). De school van Bernadet werkt volgens de Jenaplanideeën.

Alle vier maakten zij deel uit van een groep van 22 mensen die een studiebezoek bracht aan Reggio Emilia van 25 maart tot 1 april 1995.

Inleiding

Na de Tweede Wereldoorlog besloten de vrouwen van Reggio uit de puinhopen een school te bouwen. Ze verzamelden keien en zand uit de rivier, maakten bakstenen, en togen aan het werk. In 1946 fietste een onderwijzer, Loris Malaguzzi naar de school in aanbouw en hij raakte zo onder de indruk, dat hij er nooit meer wegging. Na wat experimenten werd in 1963 de eerste Gemeentelijke 'Preschool' voor kinderen van 3 tot en met 6 jaar gesticht (scuola materna). In 1971 werd de eerste Gemeentelijke kinderopvang (Infant-Toddlercenter) voor kinderen van 3 maanden tot 3 jaar gerealiseerd (ook wel 'nest-school' genoemd: asilo nido). Op dit moment zijn er in Reggio 19 Gemeentelijke Preschools en 13 Infant-Toddlercenters.

In 1985 trad Loris Malaguzzi terug als directeur van de school, maar hij had een onderwijsfilosofie voor jonge kinderen gerealiseerd dat over de hele wereld wordt geprezen. 'Een school moet een plaats zijn voor alle kinderen. Niet gebaseerd op het idee dat ze allemaal gelijk zijn, maar juist op het gegeven dat ze allemaal verschillend zijn'. Het verschil tussen kinderen wordt gezien als een positief gegeven.

Ideeën van Malaguzzi

Volgens Malaguzzi wordt het kind geboren als een rijk, potent, krachtig wezen dat een sterke drang heeft om te groeien, te verstaan en zijn eigen wereld wil verkennen en begrijpen hoe die in elkaar zit.

Het kind is rijk, omdat het openstaat

voor de wereld en daar mee om kan gaan. Het heeft een innerlijke kracht en het is in staat tot interactie.

Kinderen worden geboren met alle talen van het leven. Deze talen zijn van nature interactief en beschikken over mogelijkheden tot onderzoek en waarneming om informatie en indrukken te ordenen. Volgens kan uitwisseling plaatsvinden tussen kinderen onderling, maar ook tussen kinderen en volwassenen. Hoe meer talen we in een kind herkennen, hoe beter we ze kunnen helpen in hun ontwikkeling.

Wat de geïnterviewden vooral was opgevallen in Italië, was de manier van omgaan met kinderen. Kinderen nemen het initiatief en de leraar, die in deze scholen een begeleider is in de ware zin van het woord, activeert hen om zelf oplossingen te vinden, zelf te onderzoeken en uit te proberen. Het idee hierachter is: 'Een kind ontwikkelt zich van weten hoe te doen, naar hoe te zeggen, naar hoe te zijn.' De leraar verstrekt nooit kant en klare opdrachten, maar reageert op de voorstellen en initiatieven van kinderen.

Een continue evenwicht in het leven van kinderen is niet altijd het beste. Kinderen genieten dan weer van evenwicht en dan weer van onbalans. Dit fleurde ze op en spoort ze aan om weer op te staan en verder te gaan. Het altijd doorgaan van nieuwsgierigheid en leren zit in de natuur van het kind; ook om op zoek te zijn naar gecompliceerde zaken waaraan ze hun eigen betekenis geven.

Zeker de honderd is er.

Het kind
bestaat uit honderd.
Het kind heeft
honderd talen
honderd handen
honderd gedachten
honderd manieren van denken
spelen en praten.
Honderd alsmat honderd
manieren van luisteren
verbazen, liefhebben
honderd vreugdes
om te zingen en begrijpen
honderd werelden
om te ontdekken
honderd werelden
om uit te vinden
honderd werelden
om te dromen.

Het kind heeft
honderd talen
(en nog eens honderd honderd honderd)
maar ze stelen er negennegentig.

De school en de cultuur
scheidt het hoofd van het lichaam.

Ze zeggen hen:
te denken zonder handen
te doen zonder hoofd
te luisteren en niet te praten
te begrijpen zonder vreugde
lief te hebben en zich te verbazen
alleen met Pasen en met Kerstmis.

Ze zeggen hen:
ik geef je de al ontdekte wereld
en van de honderd
stelen ze er negennegentig.

Ze zeggen hen:
dat spel en werk
realiteit en fantasie
wetenschap en verbeelding
hemel en aarde
verstand en droom
dingen zijn

die niet bij elkaar horen

Kortom, ze zeggen hen
dat de honderd er niet is.

Het kind zegt:
zeker de honderd is er.

Loris Malaguzzi
(vertaling: Giuli Ciaccia)



Door de manier waarop kinderen bezig zijn en omgaan met dingen, mensen, fantasieën, realiteiten en ook met zichzelf is het verkeerd om ze 'op te sluiten' binnen hiërarchische en rechtlijnige wetten. Verbeelding, logica, gevoelens, creativiteit en esthetiek hebben 100 wortels. Niemand heeft het recht om zijn methodes en voorschriften als de enige juiste aan te merken. Argumenten van genetische noch van cognitieve aard mogen daar verandering in brengen. Kinderen groeien op binnen hun omgeving die mede gevormd wordt door vrienden en volwassenen. Ze hebben recht op hulp en oprechtheid van volwassenen en de volwassenen moeten hen helpen de druk en de haast om de kinderen volwassen te maken, te bestrijden.

Kinderen hebben een rijkdom aan bronnen. Als we hen inperken, dan perken we onszelf in.

Volwassenen onderwaarderen vaak de kracht van kinderen. Ze zien onvoldoende in dat het kind kennis incorporeert, theorieën en hypothesen ontwikkelt, constructies bedenkt over de wereld om hem heen en dat het zichzelf een plaats geeft in de wereld om hem heen.

De verantwoordelijkheid of het kind alle mogelijkheden die het heeft ook kan benutten en ontplooiën, ligt bij alle volwassenen.

Malaguzzi spreekt duidelijk uit dat het kind rechten heeft: het recht om gehoord te worden, recht op respect als

actief persoon, recht om te weten, te ontdekken wie ze zijn, recht op eigen subjectiviteit en persoonlijkheid, recht op expressie. 'Rekening houden met de behoeften van het kind' vindt Malaguzzi een te zwakke uitdrukking voor wat hij beoogt.

Deze ideeën moeten wel consequenties hebben voor de rol van de leerkracht. Die wordt dan ook gezien als een 'transmitter' tussen kind en wereld.

Hij brengt niet alleen kennis over, maar bouwt ook aan de identiteit van de kinderen. Hij geeft normen en waarden mee en weet hoe hij moet luisteren. Hij leert het kind om alleen of met anderen te spelen en hij is altijd positief in zijn benadering. Hij is in staat ruimten te creëren waar het kind zich kan bewegen (lichaamstaal) en waar het kan spelen en ontdekken.

Het kind gaat, met al zijn natuurlijke, positieve eigenschappen samen met de opvoeder 'op reis' en werkt aan zijn zelfbewustwording. Het leert door zelf te ervaren antwoord te krijgen op vragen als: Wie ben ik? Wat ben ik? Waar sta ik in deze wereld? Hoe kijk ik tegen de wereld aan en hoe de wereld tegen mij aan?

Door zelf te ervaren want: je moet toch eerst kunnen voelen voordat je kunt gevoelen? Je moet toch eerst kunnen vatten voordat je kunt bevatten?

De school moet het kind zien als één geheel en het moet dan ook als één





geheel worden ontwikkeld; de leerstof moet dus niet gesplitst worden aangeboden.

De school moet werken aan een positief zelfbeeld van het kind. Dat betekent dat men moet benadrukken wat het kind wel kan en niet wat het kind niet kan! Niet het eindresultaat is belangrijk, maar het bij het kind ontwikkelde denkproces en het vermogen om bepaalde processen te doorzien.

Ideeën in de praktijk

De Reggio-scholen willen scholen zijn waarbij de expressieve, communicatieve en cognitieve talen van het kind geïntegreerd worden, zodat het kind zijn eigen denken en het maken van keuzes ontwikkelt.

De scholen in Reggio Emilia staan midden in woonwijken en in het centrum van de stad, maar ze zijn allemaal omgeven door parken die zijn afgebakend en alleen door de scholen mogen worden gebruikt! In de parken bevinden zich terrassen, speelwerktuigen en grasvelden. De parken zijn een duidelijk onderdeel van de school en het onderwijs.

De gebouwen zien er aantrekkelijk uit met veel glas waardoor een idee van openheid ontstaat.

Wat opvalt als men een Reggio-school binnenstapt, is dat het pedagogisch klimaat niet behandelings- maar ontwikkelingsgericht is. De school zorgt voor een klimaat, de mensen en de middelen die

nodig zijn om elk kind, welke beperkingen het ook heeft, zijn mogelijkheden en drang tot groei te laten verwezenlijken. De Reggio Emilia-scholen zijn zo ingericht dat het kind door zelf te ervaren zich optimaal kan ontwikkelen. De inrichting van de school is opvallend mooi, verzorgd en doordacht. Alles ziet er schoon uit. Overal hangen foto's waarop kinderen bezig zijn. De jassen en tassen van de kinderen zijn netjes opgeborgen achter deurtjes. In elke school is in de hal een verkleedhoek, gevormd door twee cirkelvormige wanden. Overal hangen spiegels die op ooghoogte van de kinderen zijn opgehangen, maar er staan ook spiegelobjecten om mee en in te spelen. De leerkrachten staan niet boven maar naast de kinderen. Ze ontdekken met elkaar de wereld, waarbij ook de ouders (ouderparticipatie) intensief worden betrokken. Het werken in de klas is georganiseerd rondom thema's, hetgeen kinderen de gelegenheid geeft een veelheid aan technieken te leren. Dit helpt hen de wereld beter te begrijpen. Op deze wijze is de school een plaats van onderzoek waar kind, leraar en ouders samen werken. De relaties tussen mensen, hun interacties, zijn een belangrijk onderdeel van het onderzoek.

De zintuigen oor - oog en handen spelen een belangrijke rol.

Per groep zijn er twee leerkrachten, die luisteren, observeren, documenteren, analyseren en reflecteren, altijd met een optimistisch waarderend oog.

De voorbereiding van leraren is nooit gericht op een vastomschreven doel. Het is een hypothese op basis van de voorafgaande activiteiten, die onderzocht moet worden: 'Ik heb wel een doel, maar we zullen zien wat er gebeurt.' De leerkrachten leggen veel vast op schrift, foto's, dia's, tapes en video. Maar dat is altijd een weergave van processen en nooit van losse producten. De leerkrachten laten vaak een cassette-recorder bij de activiteiten van de kinderen achter om te kunnen horen hoe de kinderen redeneren en zichzelf uiten. Van elk kind wordt jaarlijks een zeer lijvig jaarboek gemaakt, waarin aan de hand van beschrijvingen, foto's enzovoort de ontwikkeling van het kind wordt vastgelegd.

Er is geen rooster. Er is geen sprake van dwang. De kinderen werken in kleine

groepjes, zodat ze elkaar kunnen helpen, stimuleren en ook respons krijgen. Het werk waaraan het kind begonnen is, moet wel worden afgemaakt. Dat kan ook de volgende dag gebeuren.

Personele bezetting

De scholen hebben niet een aparte directeur, maar er is een centrale staf voor een aantal scholen. Die staf is niet op school aanwezig, maar is gehuisvest in een eigen gemeentelijk gebouw.

Ouders betalen een bijdrage aan de school, die afhankelijk van het inkomen varieert van ongeveer f120,- tot f450,- per maand! Toch zijn het geen eliteaire scholen, want kinderen uit één-oudergezinnen en gehandicapten worden zonder meer toegelaten. Bij de toelating van kinderen geldt een puntensysteem: hoe welvarender het gezin, hoe minder kans op toelating. Ouders waarvan de kinderen worden toegelaten, betalen graag hun maandelijks bedrag, is de ervaring. De scholen worden door een aantal bedrijven gesponsord en bovendien subsidieert de (rijke) gemeente Reggio Emilia de scholen. Behalve de aanwezigheid van twee leerkrachten per groep is er per gehandicapt kind een begeleider extra voor de groep waarin het kind geplaatst is. Bij gehandicapte kinderen moet men zowel aan geestelijk als (zwaar) lichamelijk gehandicapte kinderen denken.

Naast de leraren werkt in iedere school ook een 'atelierista', iemand met een kunstzinnige opleiding. Deze atelierista leert het kind steeds beter de 'honderd talen' te beheersen en te gebruiken om zijn communicatiemogelijkheden met de wereld te vergroten. De zogenaamde visuele symbooltalen nemen naast de gesproken taal een belangrijke plaats in. Elke school heeft een groot atelier, waar prachtige materialen zijn te vinden. Daarnaast heeft elke groep ook nog een klein atelier aan het eigen lokaal, dat ongeveer een vierde deel van het eigen lokaal groot is! Het atelier komt voort uit de gedachte dat handen en gedachten, doen en denken, elkaar voortdurend beïnvloeden in positieve zin. Creativiteit is hier niet een apart 'vak', maar een karakteristieke manier van denken, van weten en te weten komen. Men huldigt het standpunt dat creatieve ontwikkeling de

cognitieve ontwikkeling bevordert.

In de scholen is veel expressiemateriaal aanwezig en opvallend van kwaliteit zijn de uitingen van kinderen met beeldend materiaal. Maar een werkstuk van een kind is geen eindprodukt maar juist weer aanzet tot verdieping. Steeds weer gaat het om het proces dat een kind heeft doorgemaakt. Een werkstuk is de visueel vorm gegeven 'taal' van het kind, waarmee het zijn voorstellingen van de wereld uitdrukt. De werkstukken staan dan ook centraal en zijn een belangrijk communicatie- en interactiemiddel.

Het is bijna onvoorstelbaar dat kinderen van deze leeftijd tot zoiets in staat zijn, zowel wat betreft de fijn-motorische vaardigheden, het oog voor detail, het ruimtelijk inzicht en het vermogen een bepaald gegeven vanuit verschillende standpunten te bezien. (Bernadet liet mij foto's zien van het werk van kinderen. Je gelooft je ogen niet! Onvoorstelbaar knap!)

Op welke wijze kunnen Jenaplanscholen hun voordeel doen met de ervaringen van de Reggio-scholen?

Bernadet en Mattie waren eensluidend in hun oordeel dat de ideeën die zij generaliseerd zagen in Reggio Emilia uitstekend aansluiten bij de basisprincipes van het Jenaplan. In Italië echter worden die ideeën optimaal uitgevoerd (en wordt dat natuurlijk financieel gezien ook



behoorlijk mogelijk gemaakt!). Maar ook zonder die financiële mogelijkheden zijn er waardevolle ideeën te gebruiken door onze Jenaplanscholen.

Er wordt gebruik gemaakt van 'bijzondere' leermiddelen als spiegels, ijzerdraad, lichtbakken (waar tekeningen - ook op sheets!- en werkstukken van zijdevloei op worden gelegd), overheadprojectors (om tekeningen te projecteren op een groot scherm) en schaduwschermen.

De school lijkt op een gezellig huis met veel 'kunst' van de kinderen aan de muren, op de ramen, aan het plafond en uitgesteld op tafels. Er hangen mobiles van draad en natuurlijke materialen. Er wordt trouwens veel gewerkt met natuurlijke materialen: producten van bomen, stoffen, tule, linten, kralen, klei enzovoort.

Maar bovenal is er die bijzondere benadering van het kind. Dat uit durven gaan van de rijkdom, kracht en potentie van het kind! Het geen concessies willen doen aan de trend van testen en toetsen, liefst op zo jeugdig mogelijke leeftijd. De trend die helaas ook binnen de Nederlandse Jenaplanscholen de kop steeds meer opsteekt!

Wat dit betreft houden de leerkrachten in Reggio Emilia ons een spiegel voor: maken we onze verheven idealen écht waar? Gaan we écht uit van de uniciteit van het kind?

Vervolgonderwijs

Als het kind 6 jaar (leerplichtig) is, gaat het naar de elementary-school. Het kind kan een jaar extra blijven, als dat nodig is. De elementary-school werkt niet volgens de principes van de preschool, maar volgens de richtlijnen van de Staat. Er is duidelijk sprake van een breuk. Toch is volgens de preschool de overgang naar de elementary-school niet zo groot, omdat de kinderen daar in praktijk kunnen brengen wat ze geleerd (onderzocht, ervaren) hebben. Ze zijn nieuwsgierig gemaakt, daarnaast zijn ze rijk, sterk en capabel! Het kind 'klaarstomen' voor de elementary-school past absoluut niet in de onderwijsvisie van Malaguzzi!

De afgelopen jaren zijn delegaties uit meer dan veertig(!) landen op werkbezoek geweest in Reggio Emilia. Terwijl Malaguzzi wereldwijd steeds meer erkenning en waardering kreeg en krijgt, is zijn naam in ons land nog niet of nauwelijks bekend. Daar komt ongetwijfeld verandering in.

Van 4 tot en met 21 september 1996 is er een tentoonstelling van werk uit de scholen van Reggio Emilia te zien in de Nieuwe Kerk te Amsterdam, waarbij het vooral de bedoeling is het werk van de kinderen niet als kunst te zien, maar juist oog te hebben voor de processen waardoor het produkt tot stand is gekomen. Wat mij betreft: zeer warm aanbevolen! Ik ben zeer onder de indruk geraakt van wat er in Reggio Emilia wordt gedaan en van het enthousiasme waarmee Mattie, Giuli, Marjolein en Bernadet over hun ervaringen hebben gesproken. ■

Cees Jansma

Foto pag. 16: Honderd handen...

Foto pag. 17: Verven, tekenen, knippen en plakken....

Foto's pag. 18

boven: allerlei activiteiten op en onder de zolder; telefoneren met de bovenbuurvrouw.

onder: In de spiegel wordt het resultaat bekeken.

EEN STUDIEDAG VOOR OUDERRADEN

In de loop van deze maand zal het Ministerie van Onderwijs, Cultuur en Wetenschappen de aftrap geven voor een actie, die 'Samen school maken' heet. Daarin worden ouders en scholen gestimuleerd om na te denken over de betrokkenheid van ouders bij de school.

Vooruitlopend op deze actie vond in januari een studiedag voor ouders plaats.

Het beleid van het Ministerie

Op zaterdag 20 januari jl. kwamen ongeveer honderdzeventig ouders van veertig Jenaplanscholen en twintig niet-Jenaplanscholen naar Maarssenbroek. Voor velen betekende dat vroeg opstaan, daar de deelnemers uit alle delen van het land kwamen, van Venray, Emmen, Tegelen, Oostvoorne, Oude Pekela tot Heerhugowaard.

Dat de interesse en het enthousiasme groot was, bleek later onder andere uit de evaluaties. Eén van de opvallendste dingen was het feit dat ongeveer 15% van de aanwezigen het inschrijvingsgeld uit eigen zak betaalde. Jammer dat niet alle scholen het belang van scholing voor ouderraadsleden zien.

Om 10.30 uur startte de dag met een inleiding over het beleid van het Ministerie. Dit beleid kent op dit moment twee speerpunten die voor de rol van de ouders op school van belang zijn.

Opvoeding

Scholen en ouders hebben samen een pedagogische opdracht, namelijk de opvoeding van de aan hen toevertrouwde kinderen. Daarbij spelen verwachtingen van beide partijen een belangrijke rol. In het rapport 'De school van je leven', dat onder verantwoordelijkheid van het Platform Pedagogische Opdracht van het Onderwijs uitgegeven is, worden deze verwachtingen geformuleerd. Hier willen we alleen ingaan op hetgeen ouders van school verwachten:

a. De school moet een herkenbare duidelijke visie hebben, zodat ouders een weloverwogen keuze kunnen maken uit de diverse scholen.

(Het is niet voor niets dat het Ministerie in de nabije toekomst alle scholen verplicht om een schoolgids uit te geven.)

b. Scholen moeten problemen met kin-

deren tijdig signaleren en met ouders bespreken.

c. Ouders zoeken een school die afgestemd is op hun eigen wensen en opvattingen.

Juist op dit punt kunnen spanningen tussen ouders en scholen optreden. Verspreiding van schoolmelk is al jaren geaccepteerd, omdat dit de gezondheid van kinderen zou kunnen bevorderen. Ook de levering van karnemelk, chocolademelk en halfvolle melk is min of meer gewoon geworden. Maar wat moet een school nu als veel ouders willen dat kinderen tussen de middag warm eten op school?

Overblijven is op iedere school mogelijk; op sommige scholen is er een continu-rooster en naschoolse opvang. Als het aan de staatssecretaris ligt, zullen scholen ook slaapgelegenheden gaan bieden. Uitgaande van het belang van kinderen zijn veel van deze ideeën te begrijpen, maar hoe moeten scholen daarmee omgaan? Moeten zij op iedere persoonlijke wens van ouders ingaan? De school zou een schip zonder roer worden, met zoveel verschillende meningen. Dat scholen zich zullen aanpassen aan de veranderende maatschappij, zoals in het twintigste Jenplanbasisprincipe geformuleerd is, is voor de hand liggend. De centrale vraag daarbij zal echter steeds moeten zijn: Welke maatregel is in het belang van het kind? En niet: Wat willen ouders vanuit hun eigen belang en wat houden scholen tegen, omdat dat tegen het belang van leraren indruist?

Deregulering

Het tweede speerpunt van het Ministerie is de deregulering. In de (nabije) toekomst zal steeds meer aan de scholen overgelaten worden. Daarom stimuleert het Ministerie ouders om een steeds grotere rol te gaan spelen in de school,

niet alleen in de medezeggenschapsraad, maar ook in het bestuur. Voor het Openbaar Onderwijs zal het dan mogelijk worden om een commissie te vormen volgens artikel 61 van de Gemeentewet, waardoor ouders bij het besturen van een openbare school betrokken kunnen worden.

De deregulering heeft tegelijkertijd de consequentie dat steeds meer scholen (moeten) gaan fuseren. Het besturen van grotere scholen vraagt om meer continuïteit en deskundigheid. Dat betekent dat de drempel voor betrokken ouders steeds groter wordt om bestuurslid van een school te worden.

Het Ministerie heeft de laatste tijd ouders door middel van wetgeving ook een rol gegeven bij de vaststelling van de ouderbijdrage.

Het beleid van het Ministerie is erop gericht om bij het terugtrekken van de overheid ouders te stimuleren om zich actief op te stellen bij het maken van beleid van scholen. In de actie 'Samen school maken' zullen daarvoor vele suggesties gegeven worden.

Workshops

Na deze inleiding konden de aanwezigen één workshop voor en nog één na de lunch volgen. Men kon een keuze maken uit zeven verschillende thema's:

a. De ouderbijdrage

In deze workshop, die vooral door penningmeesters van ouderraden werd bijgewoond, werd het beleid van de staatssecretaris uiteengezet: in de nieuwe wet is vastgesteld dat de ouderbijdrage altijd vrijwillig blijft en dat de medezeggenschapsraad instemming moet geven aan de hoogte van de bijdrage.

Jurisprudentie heeft inmiddels uitgewezen dat ouders verplicht zijn de ouderbijdrage te betalen, wanneer de school en de ouders na inschrijving van het kind een overeenkomst aangegaan zijn. Het sluiten van deze overeenkomst mag echter geen voorwaarde van aanneming zijn.

b. Ouderavonden

In deze workshop werden de organisatie, de uitnodiging, de planning en verschillende werkvormen besproken. Tijdens de uitwisseling van thema's konden men veel ideeën opdoen voor een

ouderavond. We noemen er hier enkele: ouderavond rond muziek, waarbij kinderen en ouders samen musiceren; Sinterklaasavond, waarop de surprises die door de bovenbouwers gemaakt zijn tentoongesteld worden, natuurpad rond de school voor ouders en kinderen; een avond, waarop ouders en kinderen samen een aantal activiteiten doen, bijvoorbeeld uit de blokperiode.

c. De relatie tussen ouders en school

In deze workshop werd aan de hand van de oprichting van een nieuwe school besproken wie (ouders of teamleden) verantwoordelijk zijn voor een aantal onderwerpen. Over het aanschaffen van een nieuwe rekenmethode werd men het snel eens: het team kiest de methode en legt ouders aan de hand van de visie van de school uit waarom ze juist deze methode gekozen hebben. Over het belonen en vooral straffen kon men het echter niet zo snel eens worden. Het was opvallend om te zien dat het niet op iedere school duidelijk is wat de procedure is, wanneer ouders en het team het niet eens zijn. Mag dat besproken worden in de ouderraad? En als het team er dan nog niets aan wil doen? Moet dan de medezeggenschapsraad geïnformeerd worden of moet men zich tot het bestuur wenden? Het lijkt ons goed om in de komende tijd met ouders, de ouderraad, de medezeggenschapsraad, het bestuur en het team af te spreken hoe men in dit soort gevallen zou kunnen handelen.

d. Stamgroepouders

Deze workshop werd gegeven door twee ouders, die zelf stamgroepouder zijn. Bij hen op school is de stamgroepouder gekozen door een teamlid en een schakel tussen ouders en teamlid. Hij/zij heeft een aantal taken, die allemaal betrekking hebben op één stamgroep, bijvoorbeeld het ontvangen van nieuwe ouders, signaleren van problemen, vragen van ouders en teamlid beantwoorden, helpen bij een activiteit, organiseren van stamgroep-activiteiten en contacten leggen met de kinderen.

e. Schoolgids

Een workshop over een, voor velen, nieuw fenomeen in de basisschool, waarbij het opvallend was dat er direct

een gesprek ontstond over de sterke en zwakke punten van de school. Bij deze workshop bleek dat het heel goed mogelijk is om ouders te betrekken bij de totstandkoming van de schoolgids.

f. Werken met een meerjarig beleidsplan

Als de ouderraad van een school meer taken heeft dan het doen van boodschappen of het versieren van de school, kan het goed zijn om een planning voor een aantal jaren te maken. Dan moet echter wel duidelijk zijn welke positie de ouderraad in de school inneemt. Kan zij bijvoorbeeld advies geven aan het team en de medezeggenschapsraad?

In het meerjarenplan wordt bijvoorbeeld opgenomen hoe de informatievoorziening aan ouders verbeterd kan worden, hoe de ouderparticipatie vergroot kan worden, hoe ouders en/of teamleden inhoudelijk ondersteund kunnen worden door bijvoorbeeld het organiseren van ouderavonden en cursussen.

g. Liefdevol grenzen stellen

Er zijn veel ouders actief op school. Als participierend ouder wordt je geconfronteerd met plezierige en minder plezierige momenten: kinderen zijn van nature op zoek naar hun en jouw grenzen. Hoe ga je als leesouder om met een kind dat niet mee wil doen of als overblijfskracht met een kind dat de beest uithangt? Kinderen vragen om een duidelijke, maar ook respectvolle benadering. Als zij zich gezien en begrepen voelen, zal er ruimte komen voor samenwerking en kan je meer genieten van activiteiten op school. Naar aanleiding van de vele positieve reacties op deze workshop heeft de SJPO besloten om een cursus van drie avonden te organiseren voor groepsleiders en ouders om te ervaren hoe je respectvol met kinderen om kunt gaan.

De afsluiting

Omstreeks half vier werd deze intensieve en zinvolle studiedag afgesloten met een korte samenvatting van alle workshops. Tenslotte werden de ouders gewaarschuwd om niet direct maandagmorgen, vol enthousiasme na deze studiedag, met allerlei ideeën naar het team te rennen. Aangeraden werd om in overleg met alle geledingen een planning te

maken, waarin het belang van het kind steeds centraal gezet moet worden. Door steeds terug te komen op dit gemeenschappelijke belang wordt namelijk voorkomen dat ouders en teamleden tegenover elkaar komen te staan en wordt het mogelijk om samen aan de slag te gaan zonder dat iemand zich aangevallen hoeft te voelen. In de evaluatie schreef iemand dat zij het moeilijk vond om het enthousiasme dat zij deze dag opgedaan had over te brengen op de andere leden. Daarom merkte zij op dat het goed zou zijn om een cursus te geven aan de ouderraad van één school, waarin vooral de eigen praktijk aan bod kan komen. Het doel van deze cursus zou dan het samenstellen van een meerjarenbeleidsplan kunnen zijn. Voor meer informatie over deze dag of het vervolg hierop kunt u zich wenden tot Mieke Beijer, medewerker van de SJPO, tel. 0346-569135. ■

de stad weifelt over huizen

de morgen vaart over de daken

de stad binnen

de zon staat op tussen de huizen
onder carillonmuziek

de mensen wandelen in het donker
als het elf uur is

de zon spoelt aan tussen de daken
aan het strand van de verten
ligt de stille zee der lucht
waarin het schip van een kerktoren
flikkert

in de buik van de stad
drinken wij koffie

en de stad zeilt verder

Hans Lodeizen

LIO, DE OPSTAP NAAR EEN ZWART SCENARIO?

In de kranten heeft gestaan dat de officiële LIO-experimenten (leraar in opleiding) nu van start zijn gegaan. In het laatste jaar van hun opleiding kunnen studenten van de lerarenopleiding voor het basisonderwijs en voor het voortgezet onderwijs een gedeeltelijke aanstelling krijgen om zich voor te bereiden op hun werken in de school. Het LIO-schap is een van de onderdelen van het project Vitaal Leraarschap, waarvoor de commissie Van Es voorstellen heeft gedaan die voor een groot deel door de Minister zijn overgenomen.

Het enthousiasme voor LIO was in de Kamer en in de HBO-raad aanvankelijk niet groot. Maar wie meedoet krijgt voor de duur van het experiment de extra financiën, dat heeft een aantal opleidingen kennelijk van bezwaren doen afzien.

Praktijkvoorbereiding

Met betrekking tot de opleiding van leraren voor het voortgezet onderwijs staat de voorbereiding op de onderwijspraktijk slecht bekend. De praktijkcomponent scoort een dikke onvoldoende. Anders dan in de meeste pabo's is de stage niet of nauwelijks geïntegreerd in het overige programma. De meeste stagetijd wordt aan het einde van de opleiding geplaatst, voorbereiding en begeleiding zijn minimaal. Pas afgestudeerde leraren mislukken mede als gevolg daarvan in de eerste jaren van hun loopbaan in het voortgezet onderwijs, zo wordt vaak gesteld.

Ook op pabo's is er veel kritiek, die vooral betrekking heeft op het niveau van het onderwijs en van de kennis en vaardigheden waarover afgestudeerden blijken te beschikken. Het eerste visitatierapport gaf een genuanceerd beeld (de pers berichtte zoals gebruikelijk anders), een aantal opleidingen kreeg een gele kaart. Waar verbetering uitbleef werd bedreigd met vermindering of stopzetting van de bekostiging. Alle pabo's kregen een strafexercitie in de vorm van vervolvisitatie op korte termijn (vergelijk: een groepje kinderen doet vervelend op school, maar de hele klas moet nablijven). De resultaten van de tweede visitatie hadden al bekend moeten zijn, maar er is vertraging opgetreden.

Geen sluitpost

Van de pabo's kunnen ongetwijfeld veel slechte dingen worden gezegd, maar

niet dat de praktijkvoorbereiding in de stage er (letterlijk) sluitpost is. Studenten worden er over het algemeen goed opgeleid voor het werken in de school. Dat dat vooral onderwijs betreft met kenmerken van onderwijs voor de wet van 1985 vertoont laat ik nog even onbesproken.

Enige jaren geleden kwam de gedachte op dat de opleidingen voor basis- en voortgezet onderwijs zouden moeten samengaan. Argumenten waren er nauwelijks. In het buitenland is zo'n gecombineerde opleiding gebruikelijk en dat is voor veel beleidsmakers op zich al een reden om hier de bakens te verzetten. Mij lijkt er veel op tegen, tenzij over het leraarschap in het voortgezet heel anders gedacht zou gaan worden en de opleiding drastisch zou veranderen. Van het laatste is nog niet veel te merken. In het voortgezet onderwijs was en is een leraar allereerst vakdocent, in de basis-school is hij of zijn in de eerste plaats begeleider van sterk uiteenlopende leer- en ontwikkelingsprocessen.

Een gemeenschappelijk eerste studiejaar, het eerste waaraan is gedacht, zou een algemeen onderwijskundig karakter krijgen en nog weinig onderwijs-specifiek zijn. Dat is een verkeerde keuze: studenten moeten vroeg in de opleiding een goed beeld krijgen van het toekomstig beroep om te kunnen bepalen of ze die opleiding echt willen volgen. Enkele dagen 'snuffelen', een toenemende stage-praktijk, is daarvoor ontoereikend. Het gaat hier om een groot HBO-probleem. Zo goed als overal vindt de stage

in de laatste studie jaren plaats, afgezien van een korte oriëntatie. De pabo vormt hierop een uitzondering.

Er werd gedacht aan een verbetering van de stage voor het voortgezet onderwijs. Die stage moest meer 'praktijk-nabij' worden dan tot nu gebruikelijk is. Met een gedeeltelijke aanstelling aan het einde van de studie zou de praktijksituatie het beste benaderd kunnen worden. Voor de Pabo lijkt de LIO geen stap vooruit, tenminste als alle mogelijkheden die er nu zijn voor een praktische en geïntegreerde stage in voldoende mate worden uitgebuit.

Stage: een vormgeving

Ik beschrijf de stage zoals die bij ons, in de Hogeschool Drenthe, pabo 'De Eekhorst' vorm krijgt. In alle studie jaren zijn er tien weken stage, in de eerste drie studie jaren verdeeld over onder-, midden- en bovenbouw van een school. Die tien weken zijn verdeeld over negen complete weken en een beperkt aantal losse dagen.

De opbouw van de stage is concentrisch: aan de ervaringen in een bouw wordt het volgende jaar een nieuwe toegevoegd en vindt verdieping plaats. In het derde jaar of zoveel eerder als mogelijk is wordt verantwoordelijkheid voor complete dagdelen en dagen genomen. De stage moet in het laatste studiejaar in alle drie perioden voldoende zijn. Dat betekent dat de student in principe in staat moet zijn om het onderwijs in een groep te verzorgen. Harde criteria daarvoor zijn er niet om de eenvoudige reden dat de werksituatie in de scholen sterk verschilt, maar ook omdat mentoren uiteenlopende eisen stellen die weer afhankelijk zijn van de kenmerken van hun onderwijspraktijk.

De zogenaamde beroepsprofielen lossen dat probleem maar gedeeltelijk op: er kan slechts worden getoetst wat in de stagegroep tot de onderwijspraktijk behoort. Het overgrote deel van de eindbeoordeling van een stage is in handen van de mentor, niet van een begeleidende pabo-docent.

Terug naar de beschreven praktijk. In het laatste jaar is er een periode van ten minste een maand waarin de student voor een groot deel het onderwijs in een

groep zelfstandig verzorgt. De stage wordt niet meer (in voldoende/ onvoldoende) beoordeeld. Er wordt gewerkt aan een aantal werkstukken, maar niet aan een omvangrijke scriptie (in NRC-Handelsblad onlangs terecht als een onding in het HBO aangemerkt). In de stage worden alle gebruikelijke activiteiten in een schoolpraktijk meegemaakt en uitgevoerd, maar de mentor blijft de voor het onderwijs de eindverantwoordelijkheid dragen.

We laten vierdejaars-studenten een stageplaats voor de zogenaamde lange stage van vier weken in de basisschool zelf kiezen. Zij zoeken een stageplaats waar ze in de eerste drie studiejaar hebben ervaren er veel te kunnen leren en waar de relatie met de mentor optimaal is (voor studenten die tijdens de opleiding ook een verbijzondering volgen, zoals voor Montessori- of Jenaplan, liggen de zaken enigszins anders)

Variaties

De hier besproken praktijk komt, met variaties, in veel pabo's voor. Niet overal echter is gegarandeerd dat de stages evenredig over onder-, midden- en bovenbouw zijn gespreid (er lopen in Nederland afgestudeerden met een pabo-diploma rond die in hun opleiding geen enkele groep met kleuters hebben gezien). In veel pabo's vindt een aanzienlijk deel van de stage plaats op losse dagen in plaats van in complete weken: zo leren studenten niet hoe enige continuïteit in het onderwijs aan kinderen gerealiseerd kan worden.

LOI verbetering?

In welk opzicht kan een LIO-stage een verbetering betekenen? Eerst de kenmerken van die stage.

Voor de LIO-stage komen studenten in aanmerking die daarvoor worden geselecteerd. Er gaat vaak een echte sollicitatie-procedure aan vooraf. Ook al zou men alle studenten een LIO-stage gunnen: er zijn niet voldoende plaatsen beschikbaar. Wie voor LIO in aanmerking komt krijgt een onvollledige en tijdelijke aanstelling.

De LIO-stage wordt begeleid door stage-scholen en opleiding samen. De stage omvat enkele dagen in de week, op de

andere dagen gaat de student terug naar de opleiding en verricht voorbereidingswerkzaamheden voor de stage.

Tijdens de LIO-stage verricht de student alle werkzaamheden die bij het beroep van leraar basisonderwijs horen, waaronder het bijwonen van teamoverleg, het voeren van gesprekken met ouders en het bijhouden van onderwijsresultaten.

Handhaven status quo?

Als de praktijk van de LIO-stage zou overeenkomen met de goede praktijken in de Pabo valt er weinig te vrezen. Maar er kleven aan de LIO-praktijk zoals die zich nu ontwikkelt een aantal bezwaren, terwijl enkele problemen waaraan de huidige opleidingspraktijk mank gaat niet worden opgelost.

Een van de grootste problemen van de pabo's is dat studenten de praktijk van het onderwijs leren in overwegend traditionele scholen waar, om slechts enkele punten te noemen, differentiatie ver te zoeken is (zoals lezen vanaf 1 september in groep 3 voor allen), waar zittenblijven voorkomt, waar een betrekkelijk smal curriculum wordt gehanteerd, waar wereldoriëntatie bestaat uit een lesje lezen en antwoorden op stippeltjes invullen (een heel gangbare praktijk), waar het leerstofjaarclassesysteem nog vaste voet heeft, enz. Als in de opleiding basisonderwijs volgens de wet van 1985 aan de orde komt en de student stage loopt in een school waar dat niet te zien is vormt dat wat in de stage zichtbaar wordt het enige en doorslaggevend referentiekader van de student. Dan wordt al gauw gezegd dat de opleiding zweeft en praatjes verkoopt, want 'de praktijk is anders'.

In de LIO-stage wordt de student vooral getraind in het zich handhaven in een onderwijspraktijk waar hij of zij kort werkzaam is. Scholen met een LIO-stage worden niet geselecteerd op hun onderwijskundige kwaliteiten, hetgeen betekent dat veel LIO-stages plaatsvinden in traditionele scholen, die zijn nu eenmaal verre in de meerderheid. Zo kan de LIO-stage gemakkelijk bijdragen aan het handhaven van de status quo in het onderwijs.

In de eerder beschreven praktijk zoeken studenten stageplaatsen waar ze aan wat ze tot dan hebben geleerd iets kun-

nen toevoegen. De opleiding kan daarbij stimuleren dat studenten in de laatste stage kennis nemen van onderwijs dat in hoge mate overeenkomt met wat dat in de wet van 1985 wordt geschetst. Bij LIO is dat niet het geval, de opleiding is afhankelijk van toevallige aanbod.

Complexe praktijk

In basisonderwijs dat aan de eisen voldoet is het overnemen van het onderwijs door een nog niet bevoegde gedurende enkele dagen in de week zonder een intensieve coaching niet goed mogelijk. De mentor moet beschikbaar blijven omdat die praktijk complex is. De vaste leerkracht kan het beste de voor kinderen zo noodzakelijke continuïteit garanderen. Voor kinderen die een intensieve zorg behoeven geldt dat in het bijzonder. Voortdurend wisselen van leerkracht is voor hen niet minder dan een ramp (het WSNS-proces zou aanmerkelijk aan kwaliteit winnen als dit probleem eens fors werd aangepakt).

Tijdens de LIO-stage heeft de eigen leerkracht van een groep andere werkzaamheden of geniet van ADV-dagen of een opfrisverlof. Door de versnippering van taken en functies in de scholen komt het nu al te veel voor dat kinderen met meer dan twee of meer leerkrachten te maken hebben. LIO maakt dat probleem nog weer groter. Ik ken leerkrachten die om deze reden hun groep niet voor een LIO-stage beschikbaar stellen. Zij laten terecht het belang van hun kinderen prevaleren. Maar ook over het omgekeerde heb ik al gehoord: bewerkelijke groepen worden voor een LIO-stage gereserveerd...

Ernstig is het dat de LIO-stage slechts voor een deel van de studenten beschikbaar is. Omdat wordt gesuggereerd dat de LIO-stage de beste voorbereiding voor de onderwijspraktijk is ontstaan twee soorten afgestudeerden, met en zonder LIO. In een aantal pabo's hebben zich als gevolg hiervan al onverkwikkelijke tonelen voorgedaan. Zo lang een LIO-schap niet voor alle studenten beschikbaar is zou dat voor de pabo's al een reden moeten zijn om er niet aan te beginnen.

Juridische problemen kunnen worden veroorzaakt door het feit dat de LIO-student nog niet bevoegd is, terwijl deze

wel de volledige verantwoordelijkheid draagt voor wat er in een groep gebeurt. Ik heb begrepen dat de onderwijsinspectie om die reden voor LIO weinig enthousiasme kan opbrengen.

De berekening van de formatie wordt met de komst van LIO-stagiaires weer ingewikkelder omdat er een nieuwe type werknemer bijkomt. Dat lijkt het laatste waar een school op zit te wachten.

Begeleiding

Tijdens de LIO-stage krijgt de student ondersteuning van zowel de mentor als van de opleiding, zo is althans de bedoeling. Het klinkt mooier dan waar kan zijn, om meer dan een reden.

De beschikbare formatie van opleidingen is geleidelijk aan tot een onaanvaardbaar minimum teruggebracht. Voor het begeleiden van studenten in de stage is zo goed als geen tijd meer beschikbaar. Dat betekent dat docenten nauwelijks meer in staat zijn om een LIO-student in de stage te bezoeken en te begeleiden. Het is de afgelopen jaren wel duidelijk geworden dat begeleiding op afstand van beperkte betekenis is omdat de docent de situatie waar de student werkzaam is niet kent.

Het ontbreekt de meeste docenten voorts aan de nodige kennis en vaardigheden op het niveau van basisonderwijs. Begeleiding moet specifiek zijn en aansluiten bij de dagelijkse onderwijspraktijk.

Het is daarnaast de vraag in hoeverre leerkrachten van de school zelf in de

gelegenheid zijn om de LIO-stage adequaat te begeleiden. Het aantal taken dat binnen een school verricht moet worden neemt nog steeds toe. Begeleiden is een tijdrovende zaak, voor reflectieve gesprekken moet ruim tijd worden genomen.

Wie werkelijk iets wil doen aan de opvang van afgestudeerden moet de eerste school waar een afgestudeerde komt te werken extra formatie geven die uitsluitend voor begeleiding wordt gebruikt. Voor wie daarvoor worden ingezet moeten er opleidingsmogelijkheden komen: begeleiden van leerkrachten is een vak dat geleerd moet worden.

Een zwart scenario

In de titel van dit artikel sprak ik van een zwart scenario. Dat moet ik nog toelichten. Er bestaat terecht vrees dat het volgende gaat gebeuren.

De stage wordt steeds moeilijker te organiseren. Door de concentratie van opleidingen moeten studenten voor hun stage grote afstanden afleggen. Die reizen zijn met de OV-kaart nu nog wel betaalbaar. Maar die voorziening heeft niet het eeuwige leven en zal naar verwachting een volgende bezuinigingsronde niet overleven. Zodra studenten van hun lage studiebeurs reizen naar de stages moeten bekostigen komen velen in de problemen. De opleiding kan steeds minder aandacht aan de stage besteden. De reiskosten van de stage bezoekende docenten zijn, alweer vanwege de afstanden, steeds hoger geworden.

Bovendien is er voor bezoek steeds minder tijd beschikbaar.

Er is daarom een grote kans dat de stage wordt geconcentreerd in het laatste deel van de opleiding. Docenten kunnen zich dan in de eerste studie jaren tot doceren van theorie beperken.

De geschetste situatie is bekend uit het buitenland. Wellicht zijn beleidsmakers en bewindslieden daar trots op het opleidingsonderwijs omdat dat een, zo lijkt het althans, hoog wetenschappelijk niveau heeft. Onderwijs heeft echter geen wetenschappelijke onderzoekers nodig, maar enthousiaste mensen die het voor kinderen willen opnemen in een steeds harder wordende samenleving. Zij dienen een grondige opleiding te krijgen, waar intensief met kinderen omgaan en hen een boeiend leerproces laten ondergaan voorop staan.

Met zorg volgen

De LIO-experimenten moeten met grote zorg worden gevolgd. Scholen doen er goed aan hun stem laten horen als het belang van een goede opleiding met LIO niet wordt gediend. Wellicht zijn er hier en daar ook goede vormgevingen bedacht.

Hoe enkele afgestudeerden in hun eerste praktijk in Jenaplanscholen een goede begeleiding hebben gekregen is het onderwerp van een artikel dat in een van de komende nummers van Mensen Kinderen zal verschijnen.

Eb

Ik trek mij terug en wacht.

Dit is de tijd die niet verloren gaat:
iedere minuut zet zich in toekomst om.

Ik ben een oceaan van wachten,
waterdun omhuld door 't ogenblik.

Zuigende eb van het gemoed,
dat de minuten trekt en dat de vloed
diep in zijn duisternis bereidt.

Er is geen tijd. Of is er niets dan tijd?

M. Vasalis



TOM

ZONNEVERHALEN

'O ja, dat zou ik altijd nog eens vragen. Waar komt de zon precies op?'

Het is een heldere ochtend, eind januari. We zitten, bij wijze van dagopening, te kijken naar het opgaan van de zon. Als een grote rode luchtballon rijst hij op achter het zwarte takkenajour van de elzenwal. Verder zijn de kleuren bijna-wit, de strakke lichtblauwe lucht en de lichtbesneeuwde weilanden. Het is een adembenemende lichtshow.

'Daar lig ik nou steeds over te piekeren, de laatste tijd', meldt Jan Geert. 'Hoe zit dat nou met de zon. Hoe die opkomt en zo. Want als je hier kijkt lijkt het alsof hij daar ergens bij Aalze zijn huis opkomt, maar als je daar heen gaat is het weer verder weg..... Ik snap dat niet, ik vind dat vreemd.'

Jan Geert is van het type dat 's avonds in bed regelmatig aan zijn wereldbeeld ligt te sleutelen.

Ik vraag: 'Wie heeft daar een idee van?' Drie handen.

'Hans...?'

'Nou, ik stel het me zo voor: Er is een hele grote vulkaan met gloeiende lava. En daar komt de zon dan uit omhoog.....' Hans maakt een gebaar alsof hij een grote strandbal langzaam omhoog heft en maakt er het sonore geluid van een oceaanstomer bij: 'Phoe-oe-oe-oe.....!'

'Ja maar,' zegt Lisa, 'de zon is toch groter dan de aarde. En als die vulkaan op de aarde staat.....!'

'Die vulkaan staat op mars!'

Wolter: 'Maar nou nog even over de zon: Hoe komt het eigenlijk dat die niet naar beneden valt?' Een vraag die herkenning oproept. Ja, wie weet daar een antwoord op?

Ik heb natuurlijk allang besloten dat we vanmorgen meer uit zijn op eigen zonneverhalen dan op de laatste stand der wetenschap (die komt vast nog wel eens aan de beurt). Tja waar haalt de zon zijn

vastigheid vandaan? Bart heeft daar wel een beeld voor.

'Kijk het zit zo, ik ben in het planetarium geweest en die man daar heeft het uitgelegd. Heel hoog aan de hemel is daar de melkweg. Dat is een soort richel. En daar rolt-ie over heen. Denk ik.'

Dat laatste tweewoord zinnetje is even subtiel als wezenlijk. Het ontlokt Mirjam de volgende uitspraak: 'Ik denk wel eens dat de hele wereld in iemand zijn buik zit. Heel klein. En dat die weer in een eigen wereld woont die dan ook weer in iemand zijn buik zit.....'

Ik verbaas mij over het gemak waarmee in onze kring (groep 5/6) minstens vijf verschillende kosmologieën naast elkaar kunnen bestaan zonder dat de kinderen zich daar merkbaar druk over maken. Er wordt geïnteresseerd ingegaan op de vraag of we nu in de wereld of op de wereld wonen. Zitten we nu op een bol of erin? Het laatste idee krijgt verrassend veel bijval. Maar beide beelden blijven overeind. De waarde van het een is nog niet een reden het ander min te achten. Waarom zou je weggooien wat je op dit moment nog niet nodig hebt?

Ineens flitst het door me heen: het zijn allemaal voorlopige beelden. Kinderen zijn gewend om met voorlopigheid te werken, ze doen niet anders. Of misschien kun je beter zeggen dat hun beelden vitaal zijn. Ze ontvouwen zich, ze groeien en bloeien alsof het levende organismen zijn. Ze drukken een basisgevoel uit van: verwondering, van grootsheid, van geborgenheid en van een hoopvolle toekomst.

Uiteraard komt ook het 'ware' model ter sprake. En hoewel daar vele bezwaren aan kleven (de zwaartekracht bijvoorbeeld blijft problemen opleveren), krijgt ook deze een plaats in de rij. Het curieuze van dit wereldbeeld is dat de meeste grote mensen het met zich meedragen. En, hoewel ook zij soms lyrisch kunnen

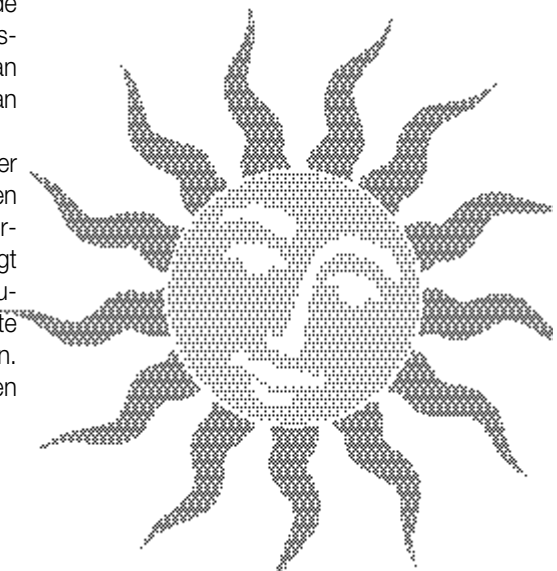
spreken van een zon die ondergaat, vaak als enige. Want dit model gedraagt zich als een koekoeksjong: het werpt alle andere over de rand van het nest.

's Middags staat Sander bij mij met een zwaar boek in de handen. Hij deelt mij glunderend mee: 'Nou weet ik waar de zon opkomt!' Hij ontvouwt het boek op mijn buro. 'Kijk hier staat het:

De Stille Oceaan is zo groot dat er een plek is waar je, zelfs vanuit een vliegtuig, 's ochtends de zon uit het water ziet opkomen en 's avonds er ook weer in ziet ondergaan.

Dus de zon komt op uit de zeel!

Ook Sander werkt aan zijn wereldbeeld. ■



RUBRIEK:**JENAPLAN: OP WEG NAAR ZORGVERBREDING PLUS..(1)**

In eerdere nummers van Mensen-kinderen is regelmatig aandacht besteed aan de kwaliteit van de zorgverbreding binnen het Jenaplanonderwijs. In haar inleiding bij het jubileumnummer, signaleerde ook staatssecretaris Netelenbos deze kwaliteit van de Jenaplanschool. Berust deze kwaliteit op constatering binnen de Jenaplanpraktijk of is het meer het concept dat deze kwaliteit koppelt aan de Jenaplanscholen? Kees Both en Ad Boes hebben het in dit verband over de mogelijke werking van de wet van de remmende voorsprong (Mensen-kinderen, jrg 11 nr. 3) en spreken over de noodzaak om de zorgpraktijk binnen de Jenaplanschool grondig aan te pakken.

Deze nieuwe rubriek wil met name publicaties op het gebied van een brede zorg onder de aandacht brengen van lezers van Mensen-kinderen. Aandachtspunten daarbij zijn onderwerpen als 'adaptief onderwijs', 'sociaal-emotionele ontwikkeling', 'omgaan met gedragsproblemen', een 'preventieve en curatieve benadering', 'het hanteren van kant en klare pakketten', 'omgang met sociaal-emotionele problemen', 'een breed leerling(kind)volgsysteem'.

We hopen dat deze rubriek een bijdrage mag leveren aan de zorgverbreding plus in het Jenaplanonderwijs. Uw eigen ideeën, gelezen publicaties, eigen praktijkbeschrijvingen, ze zijn alle welkom voor bespreking in deze rubriek. Stuur deze naar de redactie! Samen op weg naar zorgverbreding plus....

Een brede zorg

Wanneer we de beginontwikkeling van zorgverbreding bekijken en de publicaties daaromtrent, lag daarbij sterk de nadruk op de invloeden van wat genoemd werd de effectieve schoolbeweging met accenten op leerrendement, op doelen op van lezen (vooral technisch), taal (met name spelling) en rekenen (nadruk op mechanistisch rekenen). Het ging over individuele handelingsplannen en het opzetten van een leerlingvolgsysteem waarbij het hebben van orthotheek in de vorm van 'pakketjes' het summum was om leerlingen te helpen 'die meer dan normale zorg nodig hebben'.

De zorgplannen die gepubliceerd zijn, tonen een vergelijkbaar beeld.

Sinds de start van het Weer Samen Naar Schoolproces (WSNS), zien we een bredere benadering. Het gebied van de sociaal-emotionele ontwikkeling komt in de belangstelling, het accent wordt gelegd op het belang van een goed onderwijsklimaat, het begrip integrale leerlingenzorg doet zijn intrede, in plaats van een sterk curatieve inslag (aandacht voor problemen) nu ook steeds meer aandacht voor een preventieve benadering, waarbij geprobeerd wordt om in de leeromgeving voorwaarden te scheppen om (het erger worden van) problemen te voorkomen.

In deze rubriek gaan we uit van deze brede benadering.

Invloed speciaal onderwijs

Deze brede benadering heeft volgens mij vooral te maken met de inbreng van het speciaal onderwijs. In het WSNS-proces moet o.a. de professionaliteit van het speciaal onderwijs binnen het basisonderwijs worden ingebracht, om de kwaliteit van de omgang met de zorgleerlingen te verbeteren.

Maar ligt deze professionaliteit wel op het vlak van de leergebieden, de didactiek? Heeft de goede opvang van probleemkinderen binnen het speciaal onderwijs niet veel meer te maken met de brede benadering, waarbij kinderen opgevangen worden binnen een brede orthopedagogische context? Gaat het niet veel meer om een omgeving waarbij doelen, inhouden en werkwijzen aangepast worden aan de verschillen tussen kinderen? Aan een omgeving waarbinnen de speciale leraar oog heeft voor aangepaste omgangsvormen tussen

opvoeder en kinderen en kinderen onderling? Aan een instructie die expliciet aandacht besteedt aan aspecten als taakbeleving, zelfbeeld, zelfvertrouwen en brede kwaliteiten van kinderen in ogenschouw neemt (meer oog voor de persoon van de leerling!)?

Diverse praktijkervaringen bevestigen het beeld dat de professionele inbreng van het speciaal onderwijs met name in deze pedagogische aspecten gezocht moet worden. Het speciaal onderwijs zou best meer van de didactische mogelijkheden en kwaliteiten van het basisonderwijs gebruik kunnen maken en het dan leren vertalen naar de eigen situatie. Het gaat dan om nieuwe methoden op het gebied van rekenen/wiskunde, taalonderwijs en ook vooral wereldoriëntatie.

Het gaat om een wederzijdse inbreng met gebruikmaking van elkaars kwaliteiten.

In deze rubriek zullen we in de eerste afleveringen vooral aandacht besteden aan publicaties waarin de meer pedagogische component naar voren komt, omdat ook dat juist een van de sterke punten van het Jenaplanonderwijs wordt genoemd.

Het gaat o.a. om de volgende publicaties, veelal verschenen binnen het WSNS kader;

1. Adaptief onderwijs in een lerende school, een APS uitgave;
2. Sociaal emotionele ontwikkeling, een zorg voor de school, een KPC-uitgave;
3. Beter omgaan met jezelf en de ander, een CPS-uitgave;
4. Orthopedagogische afstemming (Op-a, verspreid door het CPS);
4. Zien en gezien worden, een APS-uitgave;
5. Ik, jij, wij, een uitgave van uitgeverij de Ruiter;
6. Gedragsproblemen, een uitgave in de Ortho-reeks.

In deze eerste aflevering, de eerste twee genoemde publicaties.

Adaptief onderwijs in een lerende school

Om meer kinderen een goede opvang te geven binnen het basisonderwijs zijn

binnen het kader van WSNS standaards geformuleerd voor groeps- /school- en bovenschools niveau.

In deze brochure worden de standaards in praktische zin vertaald naar groeps- en schoolniveau. De auteurs leggen de nadruk op het bereiken van adaptief onderwijs, waaronder ze onderwijs verstaan:

- dat is aangepast aan de onderwijsbehoefte van leerlingen;
- waarbij gebruik gemaakt wordt van uiteenlopende materialen en instructieroutes;
- waarbij de leerkracht gevarieerde instructieprincipes gebruikt om de leerling in de gelegenheid te stellen de instrumentele vaardigheden te leren beheersen;
- waarbij leerlingen in toenemende mate zelf verantwoordelijkheid nemen voor de planning en evaluatie van hun eigen leerproces.

een bekende. Het leren van kinderen wordt daarbij geplaatst binnen een pedagogische klimaat, waarin kinderen zich geaccepteerd en veilig voelen, omdat ze ervaren dat hun leraar vertrouwen heeft in hun goede wil en in hun mogelijkheden.

De auteurs beschrijven in het eerste deel van de brochure hoe zo'n adaptief klimaat vorm krijgt, waarbij kinderen uitgedaagd worden om te presteren naar beste kunnen, terwijl ze daarbij de ondersteuning krijgen waaraan ze op dat moment behoefte hebben.

In een zeer plezierige stijl (gelaardeerd met vele praktijkvoorbeelden), geeft de brochure aan leerkrachten mogelijkheden om deze uitgangspunten te vertalen in een pedagogische omgang (ze noemen dit de interactie leerkracht-leerling), de instructie als specifiek didactisch handelen (o.a. hoe een leerkracht taal gebruikt) en in het klasmanagement.

zorgverbreding in de Jenaplanpraktijk. De door de auteurs gekozen praktische uitwerkingen maken een eigen vertaling noodzakelijk naar de Jenaplanpraktijk. De voorbeelden die gekozen worden en de vragen die opgeroepen worden, geven een uitstekend kader om binnen de Jenaplanschool tot adaptief onderwijs te komen, waarbij het taalgebruik van de leraar, de omgang met taakbeleving bij kinderen, en met name de omgang met het kind als persoon, een belangrijke sturende werking geven aan de wijze waarop het onderwijs wordt ingericht.

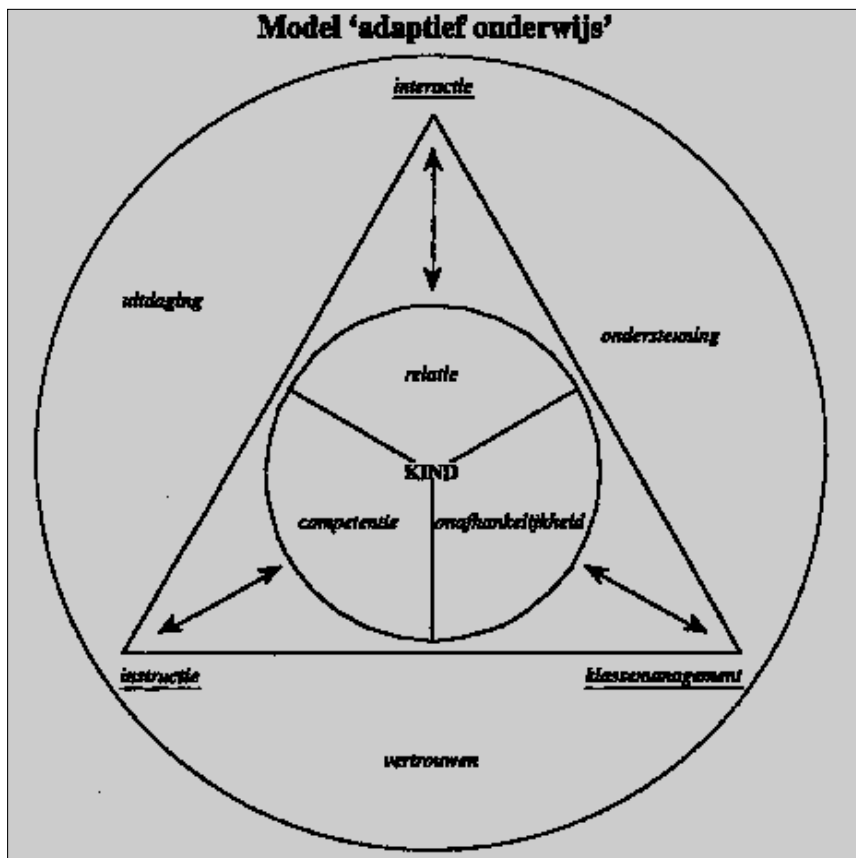
De situatie, dat zorgenkinderen meer bij de hand genomen worden in hun taak-uitoefening, maakt helder dat de leraar deze hulp goed moet afwegen tegen de mate waarin het kind zich afhankelijk gaat opstellen ten opzichte van de helper. Oog hebben voor het ego van kinderen moet betekenen dat kinderen toch vooral zichzelf verantwoordelijk blijven voelen voor de taken en problemen waarvoor ze staan. Het streven naar het competentiegevoel bij kinderen en de afstemming daarop in omgang en instructie wordt in deze brochure heel helder gemaakt.

In het tweede deel van de brochure ('Op weg naar een lerende school'), beschrijven de auteurs een proces waarbinnen een school kan werken aan deze vorm van adaptief onderwijs en welke essentiële elementen daarbij een rol spelen zoals de lerende leerkracht, de inbreng van het team en de rol van de school-leider.

In de beschrijvingen in beide delen van de brochure krijgt de leraar zicht op de wijze waarop de WSNS-standaards vertaald kunnen worden in een adaptieve schoolomgeving waarbij pedagogische doelen een belangrijke plaats innemen. Ik zou zeggen een must voor alle Jenaplanscholen die bewust bezig met de eigen vorm van zorgverbreding. Binnen de nascholing Jenaplan zal deze brochure ongetwijfeld zijn plaats vinden binnen de blokken, achtergronden, antropologie of praktijkschetsen.

Sociaal-emotionele ontwikkeling, een zorg voor de school

Deze publikatie, in 1995 verschenen in de vorm van een ringband met werkma-



Bij de uitgangspunten voor adaptief onderwijs, die de auteurs hebben gekozen, hebben ze zich vooral laten inspireren door opvattingen van de orthopedagoog prof. Stevens in het z.g. OP-a-project (we komen daar later op terug!) en Prof. Laevers, in Jenaplan-kringen

(organisatie, omgang klasseregels, inrichting exploratieve omgeving). Het model waarvan de auteurs uitgaan hebben we hierboven afgebeeld.

Juist de uitgangspunten die de auteurs hebben gekozen, maakt deze brochure tot een zeer zinvolle bijdrage aan de

teriaal en aangevuld met een videoband, dient 'om de begeleiding van vernie- wingsprocessen op het vormingsgebied 'sociaal-emotionele ontwikkeling' te ondersteunen. Het materiaal is gericht op zowel externe als interne begeleiders in het primair onderwijs.

De map is een bewerking van de mate- rialen die eerder (1987) verschenen bin- nen het kader van het Diepteproject sociaal-emotionele ontwikkeling voor het ZMOK-onderwijs. Dat project ging uit van de vakgroep Ontwikkelingspsy- chologie van de Katholieke Universiteit Nijmegen o.l.v. professor Van Lieshout. De resultaten van dit project zijn ver- schenen in 6 boeken en in het kader van het Invoeringsprogramma Speciaal Onderwijs verspreid.

Van een van deze uitgaven verscheen een handelseditie bij uitgeverij de Ruiter onder de titel: Sociaal-emotionele ont- wikkeling, de vertrouwensrelatie als basis.

De map, die een duidelijk scholingska- rakter heeft, gebruikt dit boek als hand- boek. Bij gebruik op teamniveau is aan- schaf van meer exemplaren van dit boek noodzakelijk.

De map beschrijft in 8 bijeenkomsten hoe op teamniveau de inhoud van dit ZMOK-project hanteerbaar gemaakt kan worden voor bevordering van soci- aal-emotionele ontwikkeling binnen het primair onderwijs. Basisscholen, ook Jenaplanscholen, die samenwerken met een school voor speciaal onderwijs, kun- nen deze inhoud uitstekend gebruiken als topic binnen een samenwerkingsver- band.

Het KPC heeft in de map het Nijmeegs materiaal aangevuld met inhoud van uit het EGO-project, met de nadruk op de wijze waarop je werkt aan betrokken- heid en een vertrouwensrelatie tussen kinderen en leraar.

Voor de bijeenkomsten is aanvullend een videoband gemaakt. Op basis van ervaringen met studenten aan de oplei- ding speciaal onderwijs wil ik aangeven dat op een eigen en specifieke manier met dit middel omgegaan moet worden. De 'gespeelde sociaal-emotionele situ- aties' op de band doen erg geforceerd aan, wat te verwachten is bij dit thema, en 'cursisten' moeten dan ook extra gewezen worden op de scholingsfunctie van deze band.

Het totale materiaal is mijns inziens goed bruikbaar binnen een (Jena)planschool die bewust de sociaal-emotionele com- ponent binnen de school wil doorlichten en verbeteren en daarbij met name wil werken aan de bevordering van de sociale ondersteuning door de leraar aan de kinderen in omgangssituaties. Inschakeling van een schoolbegelei- dingsdienst bij het scholingstraject lijkt me gewenst, vooral om de vertaling naar de Jenaplan-omgeving te bevorderen. Let vooral op het aanbod dat sommige begeleidingsdiensten doen of vraag dit onderdeel in het aanbod op te nemen. Onderdelen van dit project zullen hun weg vinden binnen de nascholing Jena- plan o.a. bij groepsprocessen en kinder- antropologie. ■

Besproken literatuur:

- R. Dijkstra, N. v.d. Meer, *Adaptief onderwijs in een lerende school*, APS, Utrecht 1994.

- M. Bosch e.a. *Sociaal-emotionele ontwik- keling: een zorg voor de school*, 'Hertogen- bosch, KPC, 1995.

- P.A. van Lier e.a. *Sociaal-emotionele ont- wikkeling, de vertrouwensrelatie als basis*, De Ruiter, Culemborg 1993.

Susanne van Capelleveen

RECENSIES SAMEN LEREN,



'Een reis van duizend mijlen, begint met één enkele stap'

Met deze spreuk begint het boek van Paul Roeders over begeleidend onderwijs in kleine groe- pen. De stap naar een andere manier van onderwijsgeven, namelijk een meer begeleidende manier, waarbij je kinderen met elkaar laat samenwerken, begint met de vraag naar je visie op mensen en onderwijs.

Zelfverantwoordelijkheid en creativiteit

Ons Jenaplanonderwijs begint daar ook, die mens- en onderwijsvisie van Peter- sen is geactualiseerd in de twintig basis- principes. Basisprincipe 2 benoemt een aantal belangrijke kenmerken van de menselijke identiteit: zelfstandigheid, kritisch bewustzijn en sociale rechtvaar- digheid.

Petersen zag als belangrijk kenmerk van de mens dat deze kon 'dienen' en ver- antwoordelijk gedrag ten aanzien van de taak en de ander liet zien.

Paul Roeders' visie past geheel in deze traditie: hij spreekt van zelfverantwoor- delijkheid en creativiteit. De taak voor onderwijs en opvoeding is het maximaal stimuleren van de zelfverantwoordelijk- heid en creativiteit van iedere leerling. Daarbij wijst hij op het je inzetten voor

een ander, de maatschappij.

Ik voel me hierdoor aangesproken omdat zo eerst de vraag beantwoord wordt: waarom moeten kinderen leren samenwerken?

Levende systemen

Paul Roeders gaat uit van de systeem- theorie. Daarbij gaat men ervan uit, dat elke levende werkelijkheid bestaat uit een aantal systemen (en subsystemen) die met elkaar samenhangen, dit in tegenstelling tot de lineaire samenhang van oorzaak en gevolg. Alle levende sys- temen worden gekenmerkt door dyna- miek, maar zijn daarbinnen ook stabiel en gericht op de bestending van die stabiliteit. Alle eenmaal doorleefde ('zo hebben wij altijd gewerkt en dat is altijd goedgegaan') onderwijssystemen zijn bijzonder moeilijk te doorbreken. Om buiten je systeem te kunnen stappen is

creativiteit nodig. Je kunt ook stellen dat er creativiteit nodig is om de knellende banden van je systeem niet te voelen. Volgens Paul Roeders is creativiteit een kwaliteit die nagestreefd zou moeten worden in het onderwijs.

Noodzaak en voordelen van samenwerkend leren.

Alle opvoedingssituaties, thuis of op school (1) richten zich op leren en ontwikkeling en (2) vereisen sociale interacties.

De kwaliteit van de interacties beïnvloeden het leervermogen van elk kind. Interacties met de leerkracht, maar ook tussen de kinderen onderling beïnvloeden de leerprestaties en de persoonlijkheidsvorming van kinderen.

Een zekere mate van structurering van sociale interactievormen is daarvoor vereist. Het alleen maar bij elkaar in een schoolklas plaatsen van kinderen, in afwachting van het optreden van sociale interacties, is zeker niet voldoende. Het gaat dus om sociale vormen van leren en hoewel iedereen het belang hiervan in ziet, overheersen in het normale schoolgebeuren individualisme en wedijver.

Ook in Jenaplanland is er sprake van een toegenomen leerdruk en daardoor lijken frontale doceermethoden toe te nemen, aangevuld met individualistisch leren. Deze vorm van leren wordt dan 'verkocht' onder de noemer van 'stimuleren van de zelfstandigheid'. Maar het ontbreken van sociale interacties hoeft zeker niet tot zelfstandigheid te leiden, het kan ook tot arrogantie of hulpeloosheid (bij de kinderen) leiden!

Tot de taak van elke groepsleid(st)er behoort de begeleiding en stimulering van de sociale- en persoonlijkheidsontwikkeling van de leerlingen (zie de wet op het basisonderwijs). Dit schept verplichtingen, die tot uiting zouden moeten komen in het onderwijs.

Samenwerken in plaats van wedijver

Dit alles behoeft eigenlijk in Jenaplan-kringen geen nader betoog meer. Ook zal iedere groepsleid(st)er ervan overtuigd zijn dat de begeleidende rol van de leerkracht samen moet gaan met een

coöperatieve sfeer tussen de kinderen onderling. Een niet-competitief klimaat in de stamgroep en de school draagt bij aan het welbevinden en het leren van ieder kind. Dit blijkt ook uit verschillende studies, in tegenstelling tot de mening van veel ouders dat kinderen maar vroeg zich moeten leren 'harden' in een klimaat van wedijver, want dat komen ze later ook tegen.

Een dergelijke niet-competitieve pedagogische sfeer is te verkrijgen door begeleidend onderwijs (de leerkracht is daarbij begeleider), waarbij de kinderen in interactie met medeleerlingen een deel van de taak van de docent overnemen. Daarbij kan dankbaar gebruik gemaakt worden van al bestaande vriendschapsrelaties, aangezien die volgens diverse onderzoekers een positief effect op de leervorderingen hebben. Een vriend(in) zal minder schroom hebben om met een 'gewaagde' veronderstelling, verklaring of oplossing te komen in een samenwerkingsrelatie. Door deze, door spontaneit gekenmerkte uitwisseling van ideeën, verwerven de kinderen kennis en inzicht van/in zichzelf en de wereld. Een belangrijk, zo niet het belangrijkste doel van onderwijs.

Petersen schreef dat de werkgroepjes (in blokperiode en wereldoriëntatie) door de kinderen zelf gekozen werden, onderlinge vriendschappen konden zo benut worden. Hij lijkt nu door onderzoek van diverse wetenschappers die samenwerkingsrelaties en cognitieve (en sociale) vorming onderzoeken, gelijk te krijgen.

Verdraagzaamheid en plezier in school

Het blijkt dat de cognitieve vorming gebaat is (en in ieder geval niet vermindert in niveau) bij onderlinge samenwerking. Maar wat altijd ook of met name verbeterd door samenwerkingsrelaties is de sociale vorming. Perspectief-nemen, het begrijpen hoe een ander tegen de situatie aankijkt en hierop reageren, is een van de vaardigheden die in coöperatief leren wordt bevorderd. In de Verenigde Staten is dit een van de aanleidingen geweest om coöperatieve leervormen in te voeren, om te proberen kinderen van verschillende culturen verdraagzamer met elkaar te laten omgaan. En met suc-

ces, ook later onderzoek naar integratie van multi-etnisch samengestelde groepen van leerlingen geeft hetzelfde resultaat te zien.

Veel studies tonen ook een toename aan in de leermotivatie van kinderen. Wanneer ze effectief samenwerken in leer- groepen, tonen ze meer interesse in de leerstof, gaan ze met meer plezier naar school en bereiken alleen daarom al betere resultaten.

Leren omgaan met openheid

Het lijkt er nu op dat samenwerkend leren voor iedereen grote beloften inhoudt. Toch is hier een waarschuwing op zijn plaats. Uit onderzoek blijkt dat een belangrijke factor in het welslagen gelegen is in de persoonlijkheidsstructuur van de leerling. Het gaat hier om de vaardigheid met onzekerheid in het leven om te gaan. Kinderen die opgroeien in een overmatig voorgestructureerde omgeving, dit geldt zowel voor autoritair opgevoede als overbeschermden of emotioneel afgewezen kinderen, beleven in hun sociale systeem telkens opnieuw hoe hun eigen initiatieven afgewezen worden en ze leren daardoor zogenaamd gedwee gedrag. Zij kunnen op een gegeven moment niet meer leven zonder een door anderen min of meer opgelegde vaste structuur. Willen dergelijke kinderen toch van dit onderwijssysteem ('coöperatief leren', 'begeleidend leren', Jenaplan) kunnen profiteren, dan zullen ze eerst stapsgewijs moeten leren met (sociale) onzekerheid en met het ontplooiën van initiatieven om te gaan. Elke groepsleid(st)er in een Jenaplan-school zal herkennen, vooral op het moment dat er een kind van een andere school ons onderwijs instroomt. Maar ook bij het differentiëren van de begeleiding van kinderen in de blokperiode (zie daarover het betreffende hoofdstuk in het invoeringsprogramma 'Werken als proces', uitg. CPS).

Werkvormen van samenwerkend leren.

Paul Roeders beschrijft in zijn boek een aantal werkvormen die waard zijn om in je groep structureel in te voeren. Dan kan samenwerkend leren in de praktijk pas echt gestalte krijgen.

Tandem

De simpelste en direct in te voeren vorm is die van de tandem. Het is vergelijkbaar met de fiets, waarbij de activiteiten van de ene fietser de ander sneller vooruit doen komen. Zo wordt de tandem gekenmerkt door een structuur van min of meer stabiele tweetallen van kinderen. Er kan sprake zijn van twee gelijkwaardige kinderen of van twee kinderen met verschillen in leerprestaties. Dan kan zo'n tweetal lijken op een tutor en tutee (vergelijk Agnes Vosse in het novembernummer van Mensen-kinderen) of een soort mentorsysteem.

In een gelijkwaardige tandem kan een voortdurende wisseling van rollen plaatsvinden, dan neemt deze keer kind A de rol van leider op zich en de volgende keer kind B.

Juist het omgaan met verschillende rollen vormt een groot deel van de waarde van samenwerkend leren, het zogenaamde 'perspectief nemen'.

Ik denk dat het verschil met wat er al op veel Jenaplanscholen gebeurt, gelegen is in de structurering. De tweetallen die samenwerken zijn niet vrijblijvend, maar werken (in een of meerdere vakgebieden) steeds samen en de kwaliteit van het samenwerken vormt ook een leerdoel.

Leerlingenteams

Een tweede genoemde werkvorm vormt het werken met leerlingenteams.

Het is vergelijkbaar met een rally, waarbij een team is opgebouwd uit mensen met verschillende vaardigheden: een bestuurder, een kaartlezer en een monteur. Groepen kinderen proberen als 'teams' een zo goed mogelijke prestatie te leveren. De leerlingen weten zich verenigd door één doel, ieder levert zijn/haar eigen inbreng, heeft een eigen rol.

Engels, rekenen, begrijpend lezen, en andere kunnen middels opdrachtkaarten zo tot samenwerk-projecten worden gemaakt. Ook veel spelvormen, boggle, kwartet, en dergelijke kunnen zo bijdragen aan coöperatief leren.

Legpuzzelmethode

Werkvorm drie is de legpuzzelmethode. Om een taak tot een goed einde te brengen zijn de kinderen genoodzaakt samen te werken, omdat ieder slechts over een deel van de informatie beschikt.

Er is een sterke wederzijdse afhankelijkheid, alle stukjes samen vormen pas een zinvol geheel. Bij deze werkvorm wordt een sterk heterogene samenstelling van de legpuzzelgroepen bepleit, waarbij elke groep representatief voor het niveau van de stamgroep zou moeten zijn. Een te bestuderen tijdperk in de geschiedenis kan bij wereldoriëntatie bijvoorbeeld in een aantal deelonderwerpen opgesplitst worden.

Converse discussie-methode

De volgende werkvorm is de zogenaamde converse-discussiemethode. Deze methode lijkt veel op de in Amerikaanse highschool populaire 'debating club'. De discussie als leersituatie heeft daar tot doel overtuigend bij de ander over te komen. Twee teams van kinderen krijgen een tegengesteld standpunt te verdedigen, na elk debat worden de rollen omgedraaid. Het doel van deze methode is oorspronkelijk door discussie tot nieuwe inzichten komen en zodoende tot een oplossing voor een controversie. Door deze werkvorm worden kinderen gedwongen zich in een andere mening te verplaatsen, tevens stimuleert deze vorm het vinden van een (creatieve) oplossing. Zo leren kinderen om een conflict positief te benutten, in plaats van een conflict als eindpunt van de discussie te zien.

Groepsprojecten

Als laatste werkvorm wordt het doen van groepsprojecten genoemd. Deze werkvorm is redelijk bekend, de taakgroepen onderzoeken een deel van de werkelijkheid echter zelf (enquêtes, interviews, observaties e.a.) en dragen tevens bij aan de presentatie van de taak. In het beste geval kunnen ook die zaken onderzocht worden die een probleem van de kinderen zelf zijn, zoals lawaai-overlast of sociale problemen in de wijk.

Deze manier van werken lijkt op het doen van actie-onderzoek (zie de artikelen in Mensen-kinderen, maart en mei 1992, van Wals/Stapp) en dient net als de vorige werkvormen gestructureerd, stapsgewijs te verlopen. Dit vraagt van de groepsleid(st)ers veel in de voorbereidende sfeer ('Führung des Unterrichts'). Kinderen leren om samen te werken vereist een nauwkeurige planning en voorstellingsvermogen. Het stelt eisen aan

het didactisch repertoire en het organisatievermogen van groepsleid(st)ers, er kan veel fout gaan als je je niet grondig voorbereidt op wat er fout zou kunnen gaan!

Eerste stap?

Dit boek van Paul Roeders stimuleerde mij om de eisen die aan samenwerkend leren gesteld moeten worden en de voordelen van samenwerkend leren weer eens met nadruk aan de orde te stellen. Bij deze doe ik dat en ik hoop dat er veel groepsleid(st)ers zijn die (na lezing) een eerste stap willen maken in de richting van de reis van duizend mijlen. ■

DIT ARTIKEL WERD GESCHREVEN NAAR AANLEIDING VAN:

Samen leren, begeleidend onderwijs in kleine groepen -

door: Paul Roeders.

Uitgeverij Garant, Leuven-Apeldoorn, 1995.

Prijs f 24.

ISBN90-5350-379-X



SIGNALEMENT

Klik, ik heb je.

Dit boek stimuleert kinderen om zelf te gaan fotograferen. In tien hoofdstukken wordt vooral aandacht besteed aan de onderwerpskeuze. Daarbij worden vele foto's ter illustratie gebruikt. De teksten zijn in de ik-vorm geschreven: de fotograaf geeft uitleg en aanwijzingen bij haar eigen foto's. Daardoor wordt de betrokkenheid bij het boek en het enthousiasme om zelf aan de slag te gaan vergroot.

Het laatste hoofdstuk geeft een aantal technische adviezen over de positie van de fotograaf, de stand van de zon, de verschillende lenzen, het gebruik van de flitser en de relatie tussen het diafragma en de dieptescherpte.

Bij veel ervaringsgebieden, zoals bijvoorbeeld Omgeving en landschap, het jaar rond, Samen leven en Mijn leven geven foto's de gelegenheid om ontwikkelingen van kinderen en in de omgeving van de school vast te leggen en te volgen. Een mooi voorbeeld daarvan is te lezen in het artikel 'Het jaar van de acacia' (Mensenkinderen, jaargang 3, nummer 4).

Voor scholen die regelmatig gebruik (willen) maken van foto's is dit boek een aanrader. Ook bovenbouwers kunnen er zelfstandig mee uit de voeten. ■

BESPROKEN WERD:

Klik, ik heb je

Maak van je fototoestel een schatkamer

door Marije van der Hoeven

Sjaloom, Amsterdam, 1994

ISBN 90 6249 218 5, 122 pagina's,

prijs f 29,90

GELEZEN, GEHOORD, GEZIEN

De kleine school is weer 'in'

Je zou het bijna niet geloven (of wisten we het eigenlijk al?): kleinere scholen zijn 'effectiever' dan grote scholen. Al kun je erover discussiëren wat een optimale schoolgrootte is en al hangt het er vanaf wat men 'groot' en 'klein' vindt. Het lijkt erop dat het streven naar steeds grotere scholen onder kritiek komt te staan. We vonden dit bericht in Didaktief:

De verdedigers van schaalvergroting in het onderwijs kunnen hun borst natmaken.

Een uitgebreid onderzoek in de Verenigde Staten heeft uitgewezen dat kleine scholen gemiddeld betere resultaten boeken dan grote. En dat niet alleen; ze werken vaak ook nog goedkoper.

Het onderzoek, uitgevoerd door het gezaghebbende American Legislative Exchange Council, is gepubliceerd in The Report Card on American Education. Het onderzoeksteam heeft de resultaten van high schools in alle Noord-Amerikaanse staten vergeleken en noteerde de beste scores in staten met relatief veel kleine scholen. De resultaten hielden nauwelijks verband met de

omvang van het onderwijsbudget: bij het merendeel van de tien staten met de hoogste scores lagen de onderwijsuitgaven onder het gemiddelde.

Uit het rapport komt het volgende profiel naar voren: een succesvolle school gelooft in de capaciteiten van de leerlingen, stelt hoge eisen, heeft lage overheadkosten en onderhoudt nauwe banden met de ouders. Kleine scholen kunnen gemakkelijker aan deze eisen voldoen dan grote.

In de stad New York wordt de schaalverkleining inmiddels voortvarend aangepakt. Daar is een bedrag van bijna 100 miljoen gulden vrijgemaakt om een aantal van de kolossale leerfabrieken te vervangen door vijftig kleinere scholen.

Bron: Lucy Hodges, Less is more in the quest for success, Times Educational Supplement, 14 oktober 1994, p. 17.

De nacht van het boek

Wat denk je van het volgende idee: één avond per jaar komen de kinderen met luchtbed/matras en slaapzak na het

avondeten op school, tevens gewapend met een of meer boeken. Het is de 'nacht van het boek'. Ze slapen in de school en mogen in bed net zolang lezen tot ze erbij in slaap vallen. Daarbij worden de volgende regels gehanteerd: lezende kinderen worden niet gestoord; slapende kinderen worden niet wakker gemaakt; er wordt voorzichtig omgegaan met de boeken; in de lokalen is iedereen rustig, rent niemand rond en wordt geen ergernis veroorzaakt; wie 's nachts of 's morgens vroeg wakker wordt doet heel stil en maakt niemand anders wakker.

Er wordt ook aan elkaar voorgelezen, sommige kinderen lezen samen een boek, groepsleid(st)ers lezen af en toe ook voor. Op een bepaald moment gaat het grote licht uit en mogen kinderen die dat willen met een zaklantaren verder lezen.

Om 7 uur staat iedereen op, wordt alles opgeruimd en wordt er gezamenlijk ontbeten.

Een van de vele mogelijkheden van bevordering van leesplezier. En wel een die de kinderen niet zo gauw zullen vergeten!

Bron: Die Grundschule, november 1995.

Schoolsysteem vaak zelf gewelddadig

Er is een nota verschenen over 'De veilige school'. Er vinden allerlei projecten plaats om pesten en seksuele intimidatie te bestrijden. Er komen steeds meer 'probleem-leerlingen'. Maar wat is het aandeel van de school zelf in het ontstaan van problemen? Dit is ook een belangrijk aspect van 'kwaliteit' van de school, en wel met name op pedagogisch terrein. Tot de pedagogische kwaliteit behoort het afstemmen van werkvormen op verschillen tussen kinderen, op het samenwerken en elkaar helpen en wel binnen de randvoorwaarden (wet- en regelgeving) vanuit de landelijke overheid. Het gevaar bestaat echter dat criteria vanuit het gezichtspunt van beheer (financiën, etc.) gaan domineren, ten koste van het pedagogisch klimaat. "Een dergelijk schoolsysteem heeft zelf 'gewelddadige' trekken voor bijvoorbeeld de relatief zwakste en beste leerlingen in elke groep of klas'. Met vaak negatieve gevolgen voor leerkrachten: sympathieke leraren krijgen dikwijls ordeproblemen. De vrijheid van onderwijs kan ook positief en constructief ingevuld worden, waarbij gewerkt wordt aan het voorkomen van problemen van leerlingen en leraren. Gerichtte aandacht voor gewelddadige trekken in het schoolsysteem is gewenst.

Bron: Schoolsysteem heeft vaak zélf gewelddadige trekken, door Ton Mooij, Didaktief, december 1995

Hoge cijfers brengen geen geluk

Psycholoog René Diekstra schreef onder deze titel een stuk in de regionale kranten. Hij laat zien dat het IQ of schoolcijfers een beperkte voorspellende waarde hebben met betrekking tot schoolsucces, laat staan met betrekking tot succes in het leven. Er zijn blijkbaar andere factoren in het spel. Diekstra haalt dan een boek aan met de titel 'Emotionele intelligentie'. In het onderwijs wordt de nadruk gelegd op het type

intelligentie dat met een intelligentietest gemeten kan worden en dat betekent een bedenkelijke versmalling. In de Verenigde Staten is er zelfs een cultus ontstaan rond schoolcijfers: slechte cijfers (c.q. testresultaten) leiden tot paniek bij ouders en school, goede leiden ertoe te denken dan het kind heel wat in zijn of haar mars heeft. Bij ons is een dergelijke neiging ook steeds meer te bespeuren. Leerlingen met hoge schoolcijfers komen echter niet op de hoogste posities terecht en velen van de hoogbegaafden blijken als groep ook niet het gelukkigst in vriendschappen, partnerrelaties, e.d. Leren leven is blijkbaar iets anders dan met cijfers vastgesteld kan worden. 'School- of academische intelligentie biedt vrijwel geen voorbereiding op de golfslagen van het leven en toch ... zijn ons onderwijssysteem en onze cultuur volledig op die (beperkte) begaafdheid gefixeerd. Ze negeren bijna volledig dat andere type intelligentie: emotionele intelligentie, die tenminste net zo ons persoonlijk lot bepaalt.'

Tot die 'emotionele intelligentie' behoort:

- zelfbewustzijn, of je eigen gevoelens (her-)kennen en onder woorden kunnen brengen; mensen die dit goed kunnen zijn 'betere piloten van hun eigen leven';
- omgaan met gevoelens, en wel zo dat ze hanteerbaar zijn: angst toelaten, jezelf gerust stellen, irritatie binnen de perken houden, etc.
- jezelf kunnen motiveren, dat wil zeggen gevoelens en de daarmee verbonden energie in dienst kunnen stellen van een bepaald doel op langere termijn;
- herkennen van gevoelens bij anderen, empathie; daardoor is een betere afstemming mogelijk op behoeften van anderen;
- omgaan met relaties, voortbouwend op het voorgaande.

Hij besluit aldus: Zolang (hoge-) scholen en universiteiten niet meer gevoel (of affectie) in hun donder en programma hebben, zullen veel van hun leerlingen en studenten beneden hun maat blijven. Of anders gezegd: alleen een affectieve school is effectief'.

Bron: Noordhollands Dagblad

Herfstfeest voor nieuwe ouders

'Het Hoge Land' in Epe organiseert elk jaar twee feesten: een 'Herfstfeest' voor nieuwe ouders en een 'Lentefeest' voor de hele schoolgemeenschap. Het 'Herfstfeest' vindt plaats op een avond. Een belangrijk onderdeel is een 'open podium', waarop oude en nieuwe ouders iets laten zien en horen. Nieuwe ouders kunnen in een informele setting iets proeven van de sfeer op school en tevens merken ze iets van de centrale plek die de kunstzinnige vorming heeft in deze school. Dit herfstfeest maakt deel uit van een geheel aan activiteiten die ertoe dienen om nieuwe ouders hun plek te laten vinden in de school.

Bron: Het hoge woord, schoolkrant van 'Het Hoge Land', Epe.

